Lucy Crehan

Negara Cerdas

Menelusuri Jejak Sukses Pendidikan Kelas Dunia

JIM & ZAM

Negara Cerdas:
Menelusuri Jejak Sukses Pendidikan Kelas Dunia

Lucy Crehan

Negara Cerdas:
Menelusuri Jejak Sukses Pendidikan Kelas Dunia

Judul Asli : 聰明國度：全球頂尖教育強國的成功之道
Cleverlands: Secrets Behind the Success of the World's Education Super Powers

Penulis : Lucy Crehan

Alih Bahasa : Udin Juhrodin
Tata Letak : Udin Juhrodin
Desain Cover : Jim-Zam

ISBN : XXXXX

Edisi Terbitan : Juli 2025
Penerbit : Jim-Zam
Alamat : Komplek Perumahan Griya Sampurna Blok E-136
Desa Sukadana Kecamatan Cimanggung
Kabupaten Sumedang
Jawa Barat - Indonesia

Didedikasikan Untuk:

setiap guru yang menyambut saya di kelas,
dan kepada para guru yang akan melakukan hal serupa
saat saya memintanya.

Disedekahkan Untuk:

Para Pecinta Ilmu dan Pengetahuan

Kata Pengantar 1:
Membentuk Negara Cerdas

Ko Hwa-Wei | Profesor, Departemen Pendidikan dan Teknologi Pembelajaran, Universitas Nasional Tsing Hua

Setelah buku Crehan ini diterbitkan, buku ini menarik perhatian banyak pihak, termasuk Organisasi Kerja Sama dan Pembangunan Ekonomi (OECD) yang memimpin PISA. Hal ini juga memberinya lebih banyak kesempatan kerja, seperti permintaan dari UNESCO dan negara asalnya (Inggris) untuk menjadi konsultan terkait pendidikan. Karena mengajar di Inggris, Crehan sangat frustrasi karena merasa "upaya yang dicurahkan tidak banyak berpengaruh pada anak-anak", sehingga ia ingin mengetahui apa yang dilakukan oleh negara-negara dengan skor PISA terbaik.

PISA, yang dipimpin oleh OECD, bertujuan untuk membandingkan daya saing ekonomi, dengan fokus penilaian utama pada "sejauh mana siswa dapat menerapkan apa yang telah mereka pelajari ke dalam kehidupan nyata dan berpartisipasi penuh dalam masyarakat setelah menyelesaikan pendidikan wajib". PISA tidak menguji hafalan, melainkan mengukur kemampuan menerapkan pengetahuan untuk memecahkan masalah. Ini adalah kemampuan yang dibutuhkan oleh warga negara di setiap ekonomi. Hal ini juga menjelaskan mengapa pengumuman skor PISA setiap tiga tahun sekali menimbulkan perhatian besar dari berbagai pemerintah negara, yang juga bertanya apakah pendidikan perlu "diubah/direformasi" agar siswa menunjukkan performa yang lebih baik (saya tidak menyangkal bahwa OECD dapat menciptakan berita). Inilah inti utama buku ini. Buku ini juga mengajarkan pembaca cara memahami skor PISA, cara mengenal kondisi pendidikan di berbagai negara melalui laporan PISA, serta makna kesetaraan dan keadilan yang diusung oleh OECD.

Crehan memilih lima tempat dari sepuluh besar PISA—Finlandia, Jepang, Singapura, Shanghai, dan Kanada—untuk dikunjungi, tinggal sekitar satu bulan di setiap tempat, berdiskusi mendalam dengan guru, mengamati langsung di sekolah, mewawancarai orang tua, dan bahkan mengajar bahasa Inggris secara langsung.

Saya merekomendasikan buku ini karena penulisnya melakukan riset mendalam dan mengajukan pertanyaan-pertanyaan kunci, seperti hubungan antara kecerdasan, latihan berulang, dan kemampuan memecahkan masalah, serta dampak pemisahan jalur belajar (streaming) yang dilakukan lebih awal atau lebih lambat terhadap performa belajar siswa. Ia pertama kali pergi ke Finlandia. Pendidikan prasekolah di Finlandia (sebelum usia tujuh tahun) tidak secara sengaja mengajarkan fonetik dan membaca, hal ini tidak konsisten dengan apa yang dianjurkan dalam literatur. Pendidikan prasekolah di Finlandia berpendapat bahwa masuk sekolah lebih awal tidak berarti belajar lebih awal, tidak ada pengelompokan berdasarkan kemampuan, tetapi perbedaan individual dalam prestasi belajar siswa Finlandia tidak signifikan. Ini berbeda dengan Singapura, di mana pemisahan jalur belajar (streaming) dilakukan sejak dini, berorientasi pada persaingan, dan prestasi siswa sangat berkaitan dengan

tingkat sosial-ekonomi keluarga. Shanghai, di sisi lain, menganut prinsip "usaha sepadan dengan hasil", dan latihan berulang adalah kuncinya. Di sekolah dasar Jepang, siswa dibiarkan belajar aturan melalui kelompok kecil, sementara di sekolah menengah pertama terdapat peraturan yang ketat, menekankan kesadaran kelas dan konsistensi. Akhirnya, penulis tiba di Kanada. Kanada adalah negara multikultural dengan banyak imigran, yang berharap setiap siswa menyukai belajar, dan baru pada kelas sembilan mereka menetapkan kelas lanjutan (advanced class) untuk siswa dengan kecenderungan akademis. Di antara lima negara/wilayah ini, hanya Singapura yang menerapkan pemisahan jalur belajar (streaming).

Berdasarkan PISA yang berpusat pada pemecahan masalah sebagai inti penilaian, penulis bertanya, bagaimana cara mengajarkan pemecahan masalah? Meskipun guru-guru Finlandia otonom, mereka sangat konsisten dalam pengajaran, dengan buku-buku teks yang dirancang dengan baik. Guru-guru Jepang berkumpul untuk berdiskusi metode pengajaran terbaik untuk suatu konsep, dan menggunakan scaffolding dalam mengajar pemecahan masalah. Shanghai mengutamakan latihan berulang untuk memberikan dasar yang kuat bagi semua siswa, dan saat memecahkan masalah, guru akan menanyakan setiap langkah secara mendalam. Sementara itu, siswa Singapura cenderung belajar di atas levelnya (accelerated learning). Di Kanada, ada siswa Tiongkok yang mengkritik metode pemecahan masalah matematika Kanada yang terlalu kaku.

Kelima tempat ini masing-masing memiliki filosofi pendidikan, sistem pengajaran, dan budaya yang berbeda, namun semuanya memiliki guru-guru yang berprestasi. Di antara mereka, guru-guru di Jepang, Singapura, dan Shanghai bersama-sama menyiapkan pelajaran dan berdiskusi. Banyak di antara guru kita yang pernah mengunjungi tempat-tempat ini untuk mengamati pelajaran, mungkin dapat membandingkannya dengan karakteristik masing-masing tempat yang disebutkan dalam buku ini, dan merenungkan, kondisi apa yang membentuk siswa yang menyukai belajar.

Bagaimana dengan siswa Taiwan? Prestasi mereka dalam matematika dan sains selalu luar biasa. Dalam skor PISA untuk pemecahan masalah atau pemecahan masalah kolaboratif, mereka juga meraih posisi sepuluh besar (silakan lihat situs web Pusat Penelitian PISA Nasional Taiwan). Apa yang telah kita lakukan? Tidak lama setelah buku ini diterbitkan, OECD akan mengumumkan skor PISA 2018. Buku ini adalah referensi terbaik bagi siapa pun untuk memahami skor PISA.

Terakhir, coba tebak, ke negara mana penulis ingin menyekolahkan anaknya? Mengapa?

Kata Pengantar 2:

Di Luar Peringkat PISA

Chang Hui-Cheng | Pendiri Xue-Si-Da (Belajar-Berpikir-Bertanya)

Setiap tiga tahun, hasil PISA diumumkan. Setelah peringkat negara atau kota yang berpartisipasi dalam penilaian (menguji kemampuan matematika, sains, dan membaca siswa berusia lima belas tahun) dipublikasikan, negara-negara yang berpartisipasi seolah-olah mengalami guncangan besar!

Negara-negara ini, untuk sementara, seperti siswa yang mengikuti ujian masuk universitas. Setelah hasilnya diumumkan, para politikus yang bersemangat dan gugup, bercampur aduk dengan kegelisahan. Media yang suka mencari sensasi sering kali hanya berfokus pada peringkat, tidak punya waktu, tidak tertarik, atau mungkin juga tidak memiliki kemampuan untuk menyelidiki secara mendalam, seperti: bagaimana PISA bermula? Faktor-faktor apa saja yang memengaruhi skor PISA (seperti latar belakang ekonomi keluarga siswa, sumber daya pendidikan, minat belajar siswa, dll.)? Apa saja lingkungan pendidikan yang kompleks di balik negara-negara dengan peringkat atas atau bawah? Bagaimana lingkungan pendidikan setiap negara erat kaitannya dengan sejarah politik, ekonomi, dan budayanya? ... —Hal-hal ini sangat mudah diabaikan, diabaikan, atau bahkan ditinggalkan.

Namun, guru asal Inggris, Crehan, justru melakukan sebaliknya. Ia tidak hanya melihat peringkat PISA yang dangkal dan laporan penelitian PISA terkait. Ia juga ingin melakukan kunjungan lapangan langsung ke tempat-tempat yang menempati peringkat teratas. Ia ingin melihat hutan dan juga pohon-pohon tinggi di dalamnya. Tentu saja, kunjungan lapangan singkat berisiko menghasilkan pandangan yang sempit. Oleh karena itu, dalam tulisannya, ia sengaja melengkapinya dengan laporan penelitian akademik formal, senantiasa menjaga keseimbangan yang hati-hati antara observasi lokal dan generalisasi menyeluruh.

Crehan memilih lima negara: tiga negara Timur (Tiongkok, Jepang, Singapura), satu negara dengan sebagian corak Timur (Kanada memiliki 10% keturunan Tionghoa yang berpartisipasi dalam penilaian), dan satu negara di pinggir Barat (Finlandia). Crehan biasanya memulai penulisan tentang negara-negara ini dengan kunjungan lapangan, membawanya seperti bercerita, lalu menghubungkan dengan suasana pengajaran di lapangan, kondisi pendidikan saat ini (seperti profesionalisme guru, kualitas, semangat, metode pengajaran, gaji guru, jam mengajar, jalur pengembangan; semangat belajar siswa, antusiasme, dan tekanan), sistem pendidikan, sejarah perkembangan pendidikan, sejarah budaya, kemudian kembali ke naik turunnya skor PISA, dan terakhir mengajukan observasi, refleksi, dan sarannya.

Kelebihan Crehan terletak pada kemampuannya untuk mengintegrasikan begitu banyak catatan dan data, menghubungkannya dengan cerdik, seperti seorang jurnalis sekaligus seorang sarjana, dengan cerdik beralih identitas, sehingga tidak membuat

pembaca merasa membosankan. Selain itu, meskipun ia hanya singgah sebentar di tiga negara Timur, dan meskipun ada risiko pandangan yang terbatas, harimau yang ia intip secara garis besar tidak buruk, menunjukkan keakuratan observasinya dan penguasaan datanya yang cermat, serta seberapa lengkap persiapan yang ia lakukan sebelumnya.

Hal yang paling menarik dari buku ini adalah Crehan melihat kinerja negara-negara cerdas di Timur dari sudut pandang Barat. Sudut pandang ini menarik karena ia sering mengeksplorasi faktor-faktor di balik terbentuknya skor (misalnya, tingginya proporsi latar belakang keluarga siswa yang menyebabkan peringkat Singapura dan Shanghai tinggi melebihi rata-rata OECD, yang berarti sumber daya keluarga siswa lebih kaya; Shanghai sebelumnya mengecualikan siswa pekerja migran tanpa izin tinggal Shanghai dari penilaian, yang berarti siswa berprestasi rendah tidak menurunkan skor), kemudian ia meninjau bahwa meskipun negara-negara Timur ini memiliki skor yang sangat baik, beberapa aspek sebenarnya tidak layak ditiru (misalnya, elitisme Singapura, pengelompokan berdasarkan kemampuan, penjurusan terlalu dini, dan budaya les; tekanan ujian yang berlebihan di Tiongkok, budaya les, banyaknya pekerjaan rumah, hafalan berlebihan, dan kecemasan orang tua-guru; pengetatan pendidikan longgar di Jepang), namun jika ada yang layak ditiru (tiga saluran pengembangan profesional guru di Singapura; struktur kurikulum yang sangat terstruktur di Tiongkok, tujuan yang jelas, minat belajar siswa, latihan ekstensif, umpan balik langsung, menghafal dan kerja keras, serta semangat ketekunan; sistem rotasi guru secara berkala di Jepang), mengapa Barat tidak mempelajarinya?

Crehan secara pribadi mengamati langsung kondisi di negara-negara Timur, dan melalui observasi tersebut, ia mematahkan prasangka-prasangka yang ada.

Namun, namun, saat Crehan membahas bab tentang Tiongkok, ia mengajukan sebuah pernyataan yang menurut saya sangat cocok untuk direnungkan secara mendalam oleh semua negara Timur yang masih terjebak pada metode pendidikan “menuangkan” (rote learning), bahkan bisa menjadi sebuah teguran keras: metode pengajaran dan pembelajaran di Tiongkok dapat mendorong pemahaman mendalam dan kemampuan pemecahan masalah yang lebih kuat, tetapi ada dua masalah: siswa ahli dalam belajar, pembelajaran menjadi berulang dan sangat menekan, apakah mereka masih menikmati belajar? Bagaimana dengan keterampilan yang dibutuhkan di abad ke-21 (seperti berpikir kritis, interaksi interpersonal, kreativitas)? Tidakkah latihan berulang-ulang secara massal akan membunuh pengembangan keterampilan-keterampilan penting itu?

Peringatan Crehan, sebenarnya, juga merupakan alasan di balik upaya Xue-Si-Da.

Kata Pengantar

Tim Oates CBE

Direktur Penelitian dan Pengembangan Asesmen, Cambridge Assessment

Ini adalah buku yang sangat berwawasan luas. Pada saat buku ini diterbitkan, perbandingan internasional, terutama laporan perbandingan yang didasarkan pada survei skala besar secara berkala, menjadi fokus perhatian banyak pihak yang ingin mereformasi sistem pendidikan. Yang mengkhawatirkan adalah semakin banyak orang sengaja menggunakan hasil survei tersebut untuk menciptakan kepanikan bahwa negara kita tertinggal dari negara lain ("Lihat mereka, bandingkan dengan kita, sekarang dengarkan saya…").

Selain penyalahgunaan dan penafsiran yang keliru tersebut, ada juga kesalahan-kesalahan nyata, seperti kegagalan untuk menjelajahi secara mendalam sejarah reformasi pendidikan Finlandia. Perbandingan internasional semacam ini juga memiliki pertimbangan etis yang perlu ditangani dengan hati-hati, namun sering diabaikan. Data adalah satu hal, interpretasi data adalah hal lain. Analisis lintas negara yang menyeluruh tentu saja ketat dan kompleks, membutuhkan pemahaman tentang situasi saat ini, serta pemahaman tentang interaksi kompleks antara sosial dan ekonomi, dan motivasi serta tren yang berasal dari masa lalu. Hanya dengan penelitian yang menyeluruh seperti itulah "realitas" suatu negara tertentu dapat dipahami.

Crehan menambahkan dimensi kualitatif yang penting pada perbandingan internasional yang berorientasi kuantitatif. Bagi mereka yang ingin mendapatkan wawasan dari perbandingan lintas negara, ini adalah bacaan yang sangat diperlukan, dan juga suplemen terbaik untuk laporan-laporan "selektif" (yang secara tidak bertanggung jawab mengambil fakta-fakta yang bias). Namun, ia tidak hanya menambahkan "warna" pada survei semacam ini. Seperti semua sosiolog dan naturalis yang baik, ia sangat memahami bahwa observasi harus didasarkan pada teori, dan situasi aktual yang diamati dapat membuat kita kembali merevisi teori. Argumen Crehan tidak hanya menambahkan perspektif yang beragam pada survei semacam ini, tetapi juga menggali lebih dalam alasan mengapa sistem pendidikan yang berbeda beroperasi secara efektif di berbagai negara. Penelusuran ini menghasilkan wawasan luar biasa yang sangat berguna bagi siapa saja yang ingin memahami budaya negara lain dan merefleksikan praktik pendidikan pribadi. Ini adalah buku yang harus dibaca dengan cermat oleh guru, orang tua, dan pembuat kebijakan.

Daftar Isi

01

PISA, Politik, dan Perencanaan Perjalanan

PISA, Politics and Planning a Trip

Saat berjalan menuju penjaga di gerbang sekolah, saya menyadari bahwa saya sedang menggigit pipi bagian dalam. Saya juga semakin memperhatikan langkah saya, dan perasaan tidak nyaman dari sepatu yang saya pakai akibat panasnya musim panas di Shanghai. Dalam pikiran saya, saya berulang kali melatih beberapa kalimat bahasa Mandarin yang saya tahu. "Wǒ shì lǎoshī." (Saya seorang guru), "Wǒ shì yīngguó rén" (Saya orang Inggris), "Wǒ kàn xuéxiào ma?" (Bisakah saya melihat-lihat sekolah?)

Saya tiba pagi-pagi sekali, sebelum anak-anak sekolah mengenakan seragam olahraga berwarna cerah mereka tiba, tidak ingin mengganggu staf sekolah terlalu banyak. Namun, saya sudah menduga reaksi awal dari penjaga—ia terlihat bingung, lalu mengangkat bahu. Ia menunggu reaksi saya, dan saya menunggu reaksinya. Ia mungkin berharap saya akan pergi sendiri, tetapi saya tetap berdiri di sana. Saya tersenyum, dan ia terpaksa mengangkat telepon. Bahasa Mandarin saya belum cukup baik untuk memahami apa yang ia katakan di telepon, tetapi saya menduga ia berkata, "Ada seorang wanita Inggris aneh di depan gerbang, bertanya apakah ia bisa melihat-lihat sekolah. Bisakah Anda mengirim seseorang yang bisa berbahasa Inggris untuk melihatnya?" Ia menutup telepon. Saya berkata, "Xièxiè" (Terima kasih), dan ia mengangguk sebagai balasan.

Beberapa menit kemudian, seorang wanita mungil mengenakan gaun bermotif bunga tergesa-gesa berjalan melintasi halaman, dengan ekspresi yang tampak penasaran dan sedikit gugup.

"Halo!" kata saya. "Maaf mengganggu, Anda pasti sibuk."

Ia tersenyum, menggelengkan kepala dengan sopan, dan bertanya, "Ada yang bisa saya bantu?"

Saya memberitahunya bahwa saya seorang guru dari Inggris dan sangat tertarik pada pendidikan di Shanghai, karena siswa di sini berprestasi sangat baik dalam ujian internasional. "Jika tidak terlalu merepotkan, saya ingin mengunjungi sekolah Anda dan mengamati praktik Anda. Bisakah saya datang lagi di lain waktu?"

Tiba-tiba muncul di gerbang sekolah untuk mengajukan permintaan bisa dibilang sebagai langkah terakhir yang terpaksa. Saya selalu ingin mengunjungi sekolah komunitas semacam itu, tetapi selalu gagal masuk. Saya sudah mengajar selama seminggu di sekolah di daerah miskin Shanghai, dan menghabiskan seminggu lagi mengajar, mewawancarai, dan mengamati sekolah eksperimen di daerah kaya. Jadi sekarang saya sangat ingin mengunjungi sekolah biasa di pinggir kota Shanghai yang padat penduduk. Saat itu, saya sedang menumpang di rumah seorang guru, dan sekolah ini berada di dekat rumahnya. Rencana saya adalah pergi ke kota terbesar di Tiongkok, tinggal bersama para guru di sana, mewawancarai siswa di sana, mendengarkan nuansa

budaya yang tidak tercakup oleh “big data”, dan dengan demikian memahami sistem sekolah di kota terbesar di Tiongkok. Alasan saya datang ke sini adalah karena remaja berusia lima belas tahun di Shanghai menunjukkan kinerja yang lebih baik daripada sistem pendidikan lain di seluruh dunia dalam ujian membaca, matematika, dan sains. Saya ingin memahami bagaimana mereka melakukannya.

Sebagai seorang guru, saya pernah mengajar selama tiga tahun di sebuah sekolah menengah komprehensif di daerah miskin London. Sekolah itu didirikan untuk kaum muda dari keluarga miskin, dan memang ada alasan mengapa nilai siswa tidak begitu baik. Mengajar di sana sangat sulit; kadang-kadang saya tidak punya waktu untuk makan siang, bahkan untuk pergi ke toilet, karena saya sibuk berlarian mencari siswa untuk mengumpulkan tugas yang belum diserahkan, atau sibuk memfotokopi tugas siswa yang saya siapkan hingga pukul sebelas malam. Kadang-kadang, saya mengeluh kepada keluarga saya, tetapi sebenarnya saya tidak terlalu keberatan dengan pekerjaan berat itu — saat itu saya pikir itu adalah bagian yang tak terhindarkan dari pekerjaan.

Yang membuat saya frustrasi adalah bahwa upaya yang saya curahkan tidak banyak berpengaruh pada anak-anak itu. Sebagian besar materi pengajaran—rencana pelajaran yang panjang, berbagai penilaian, input data yang terstruktur, dll.—adalah tuntutan dari pihak sekolah, yang bertujuan untuk membantu siswa mencapai tujuan eksternal dan lulus pemeriksaan sekolah yang penting. Waktu dan energi yang tersisa bagi saya tampaknya tidak cukup untuk mengatasi banyak kekurangan sistemik yang dihadapi banyak siswa. Misalnya, di kelas sains 10G4 saya, siswa seperti Dayna menghadapi kekurangan sistemik. 10G4 berarti ia adalah siswa kelas sepuluh, berusia lima belas tahun, dan mengambil mata pelajaran sains keempat dari delapan mata pelajaran sains. Sejak Dayna dimasukkan ke kelas ini dua tahun lalu, ia terus berjuang untuk mencapai kualifikasi “kejuruan”. Program belajarnya sepenuhnya berbasis mata pelajaran, yang tidak seketat program kualifikasi berbasis ujian, sehingga ia tidak dapat mengambil sains tingkat lanjut, dan nantinya juga tidak dapat mengambil jurusan terkait sains di universitas.

Pada pertemuan orang tua-guru, saya memberi tahu Dayna dan ibunya bahwa di mata pelajaran kejuruan ini, nilainya setara dengan C. Begitu mendengar itu, mata ibunya langsung berbinar, dan ia berkata dengan gembira, “Bagus sekali! Saya tahu Dayna pandai sains, ia ingin menjadi guru sains.” Dayna tersenyum dan menambahkan, “Ya, saya sudah mengatur untuk magang di sekolah bibi saya selama beberapa waktu untuk mendapatkan pengalaman.” Dalam sistem pendidikan Inggris, pada tahap ini, Dayna tidak lagi memiliki kesempatan untuk mengambil sains tingkat lanjut. Baginya, sudah terlambat untuk mencapai tujuannya, bahkan untuk berusaha mencapainya. Namun, situasi yang tidak berdaya ini sebenarnya tidak perlu terjadi. Jika ia dulu masuk sekolah yang lebih baik, bertemu guru yang lebih baik, mendapatkan sumber daya dan dukungan yang lebih baik—dengan kata lain, jika ia dididik dalam sistem yang lebih baik—ia setidaknya masih punya kesempatan untuk mewujudkan impiannya.

Saya ingin tahu bagaimana membuat sistem pendidikan berfungsi lebih baik, yaitu bagaimana sistem pendidikan dapat mendukung siswa untuk mendapatkan hasil yang lebih baik dan peluang yang lebih baik tanpa membebani staf pengajar. Jadi, saya bepergian ke luar negeri untuk mencari jawabannya. Namun, bagaimana Anda menentukan negara mana yang berkinerja “lebih baik”? Apakah ada standar objektif

yang dapat digunakan untuk membandingkan hasil pendidikan di berbagai negara? Selain itu, apakah hasil pendidikan negara lain harus menjadi perhatian kita?

Politik PISA

"EROPA mengecewakan siswanya"[1]

"Survei global menemukan siswa Amerika tertinggal"[2]

"Ujian PISA: Inggris stagnan, Tiongkok memimpin"[3]

"Laporan PISA menunjukkan pendidikan remaja Australia lebih buruk dari sepuluh tahun lalu"[4]

"Norwegia adalah pecundang"[5]

"Studi OECD: Remaja Finlandia memiliki kemampuan membaca terkuat"[6]

"Siswa Kanada unggul dalam ujian sains"[7]

Setiap tiga tahun, surat kabar akan dibanjiri dengan judul-judul semacam ini. Laporan-laporan ini mengacu pada hasil "Programme for International Student Assessment" (PISA), yang mencakup tes di bidang membaca, matematika, dan sains. Setiap negara yang memilih untuk berpartisipasi dalam tes ini akan mengambil sampel representatif dari siswa berusia lima belas tahun mereka untuk mengikuti ujian. PISA dimulai pada tahun 2000, dengan 43 negara berpartisipasi pada awalnya. Dalam lima belas tahun berikutnya, seiring dengan semakin terkenalnya ujian PISA, negara-negara lain pun ikut bergabung. Pada tahun 2015, total 71 negara berpartisipasi dalam ujian PISA, yang mencakup sekitar sembilan persepuluh ekonomi dunia. Anda mungkin merasa agak aneh menggunakan cara ini untuk menunjukkan jumlah anak-anak yang mengikuti ujian, tetapi ada alasan yang kuat untuk menggunakan cara ini, karena organisasi yang memimpin ujian PISA adalah organisasi ekonomi: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Mengapa begitu banyak negara memilih untuk berpartisipasi dalam tes ini? Ada dua jawaban, satu sangat langsung, dan satu lagi ironis. Pertama, OECD menyatakan bahwa tes tersebut dirancang untuk mengukur "sejauh mana siswa dapat menerapkan apa yang telah mereka pelajari ke dalam kehidupan nyata dan berpartisipasi penuh dalam masyarakat setelah menyelesaikan pendidikan wajib." Ini dapat memberikan informasi bagi pemerintah berbagai negara untuk melengkapi kekurangan hasil tes

---

1 Kolom Charlemagne, *The Economist*, Some remedial lessons are needed for European leaders. 2006. Tersedia di: www.economist.com/node/5655172.

2 *The New York Times*; 6 Desember 2000; Tersedia di: www.nytimes.com/2000/12/06/us/worldwide-survey-finds-us-students-are-not-keeping-up.html; Tanggal akses: 27 Mei 2016.

3 Coughlan S. Pisa tests: UK stagnates as Shanghai tops league table. 2013. Tersedia di: www.bbc.co.uk/news/education-25187997

4 Bita N. PISA report finds Australian teenagers education worse than 10 years ago. 2013. Tersedia di: www.news.com.au/national/pisa-report-finds-australian-teenagers-education-worse-than-10-years-ago/story-fncynjr2-1226774541525

5 Sjøberg S. PISA, politics, problems. *Recherches en Education* 2012; 14(4):1–21.

6 *Helsingin Sanomat*. Terjemahan disertakan dalam: Chung J. *An Investigation of Reasons for Finland's Success in PISA*. Disertasi PhD. Universitas Oxford. Oxford, 2001.

7 Mahoney J. Canadians ace science test. 2007. Tersedia di: www.theglobeandmail.com/news/national/canadians-ace-science-test/article18150672.

internasional lainnya (TIMSS). International Mathematics and Science Study (TIMSS) mengukur bagaimana siswa kelas delapan belajar dalam kurikulum matematika dan sains negara mereka sendiri, bukan apakah mereka dapat menerapkan pengetahuan yang mereka pelajari itu[1].

Hasil dari kedua penelitian ini dibagi berdasarkan subjek, jenis pertanyaan, dan latar belakang siswa, memungkinkan negara-negara yang memilih untuk berpartisipasi dalam ujian untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan sistem pendidikan mereka, dan menggunakan area tersebut sebagai target untuk reformasi pendidikan, pengembangan kapasitas, atau dukungan finansial tambahan (ini adalah skenario ideal). Selain itu, karena PISA dirancang dengan cermat untuk mengukur kemampuan siswa dalam menerapkan pengetahuan, bukan kemampuan menghafal dan mereplikasi pengetahuan, partisipasi dalam ujian ini merupakan metode yang praktis untuk melacak efektivitas sistem pendidikan. Ini adalah salah satu alasan mengapa Tiongkok mengirim siswa dari Shanghai untuk mengikuti PISA pada tahun 2009, dan siswa dari kota-kota lain pada tahun 2012 dan 2015.

Adapun alasan ironis mengapa berbagai negara memutuskan untuk mengikuti ujian internasional? Itu berasal dari asal mula pembentukan program PISA. Partai Republik di Amerika Serikat dan Partai Sosialis di Prancis, dalam kolaborasi yang jarang terjadi, memulai desain dan implementasi PISA. Pada tahun 1983, Amerika Serikat menerbitkan laporan pendidikan "A Nation at Risk", yang mengungkapkan hasil yang mengecewakan (kesimpulannya sudah bisa dilihat dari judul laporan). Presiden Reagan sangat terpukul oleh hasil laporan itu dan ingin menerapkan reformasi nasional untuk bangkit, tetapi ditentang oleh pemerintah negara bagian, karena pemerintah negara bagian menganggap pendidikan sepenuhnya berada dalam yurisdiksi mereka. Jadi, Reagan mencari cara untuk menjadikan kebijakan pendidikan sebagai isu internasional, agar dapat menarik hak reformasi pendidikan di bawah tanggung jawab presiden.

Di sisi lain Atlantik, Menteri Pendidikan Prancis, Jean-Pierre Chevènement, berpendapat bahwa sistem pendidikan elite Prancis telah gagal. Ia ingin membuktikannya untuk mendorong reformasi pendidikan. Reagan dan Chevènement membutuhkan survei pendidikan internasional untuk membandingkan hasil pendidikan antar negara, sehingga mereka berharap OECD dapat menyediakan survei ini. Proyek ini memakan waktu cukup lama untuk terbentuk, karena menilai secara akurat kemampuan pemecahan masalah dalam tiga subjek tersebut di berbagai budaya adalah tugas yang sangat ambisius. Namun, ketika PISA pertama kali menerbitkan hasil tesnya pada tahun 2001, banyak negara di seluruh dunia menggunakan hasil tes tersebut sebagai alasan untuk reformasi.

Di Norwegia, ketika hasil PISA pertama diumumkan, Sekretaris Negara menggambarkan kinerja buruk siswa Norwegia sebagai "pertanda" untuk implementasi reformasi[2]. Di Amerika Serikat, pemerintah federal menggunakan skor PISA sebagai

---

1 Definisi sampel kelas delapan: "Semua siswa yang mengikuti ujian telah mendapatkan pendidikan selama delapan tahun sejak tahun pertama pendidikan formal, dengan syarat usia rata-rata saat ujian minimal tiga belas setengah tahun."

2 Bergesen OH. *Kampen om Kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2006. Seperti yang diterjemahkan dalam laporan Sjøberg (2012).

alasan utama untuk mendorong program akuntabilitas sekolah “Race to the Top”. Di Selandia Baru, beberapa orang menggunakan data OECD untuk membenarkan reformasi kontroversial, yang oleh beberapa pendidik digambarkan sebagai “sindrom pasca-OECD”[1].

Menggunakan skor PISA sebagai pendorong reformasi bukanlah hal yang buruk itu sendiri. Pada tahun 2001, orang Jerman pertama kali mengalami “kejutan PISA”. Mereka awalnya berpikir bahwa mereka memiliki sistem pendidikan kelas dunia, tetapi kemudian terkejut menemukan bahwa siswa Jerman berada di bawah rata-rata dalam membaca, matematika, dan sains, dan juga merupakan salah satu negara di OECD dengan kondisi pendidikan paling tidak adil. Kejutan itu memicu diskusi pendidikan, refleksi diri, dan serangkaian program televisi, serta berbagai negara bagian federal yang mendorong reformasi berbasis bukti, sehingga meningkatkan sistem pendidikan dan menaikkan peringkat Jerman dalam kompetisi PISA selama sepuluh tahun berikutnya.

Tentu saja, salah satu daya tarik besar tes PISA adalah bahwa ia memungkinkan kita untuk melihat bagian mana dari sistem pendidikan yang berfungsi dengan baik, dan kita juga dapat mengamati sistem lain yang berkinerja baik untuk belajar dari mereka. Para politikus memang mengatakan demikian, tetapi sayangnya, kenyataannya tidak selalu demikian. Sudah menjadi rahasia umum bahwa politikus (dan kita semua) selalu suka memilih bukti yang menguntungkan mereka, hanya menyebutkan data atau fitur sistem pendidikan teratas yang dapat mendukung prasangka mereka, tetapi mengabaikan bukti yang mempertanyakan proposal reformasi mereka[2]. Oleh karena itu, sangat penting untuk membuat masyarakat luas lebih memahami cara kerja sistem teratas tersebut, dan apa arti analisis data tersebut. Hanya dengan begitu, politikus dapat dimintai pertanggungjawaban sebelum mendorong reformasi yang mahal namun mungkin tidak efektif.**Motivasi dan Metode Saya** Informasi yang relevan dengan pertanyaan-pertanyaan ini sudah ada, tetapi tidak cukup banyak orang yang membacanya. Data ini mencakup publikasi yang diterbitkan oleh OECD dalam bentuk “Laporan Negara” dan “Analisis Lintas Negara” (OECD menerbitkan publikasi baru dengan sangat cepat sehingga saya tidak bisa membacanya semua), serta ringkasan, analisis, dan komentar yang diterbitkan oleh konsultan, akademisi, dan jurnalis[3]. Buku ini berisi beberapa analisis semacam itu,

---

1 Thrupp M. When PISA meets politics – a lesson from New Zealand. 2014. Tersedia di: theconversation.com/when-pisa-meets-politics-a-lesson-from-new-zealand-26539

2 Jika Anda khawatir buku ini juga demikian, tenang saja, saya merevisi bagian ini seminggu sebelum mengirimkan naskah akhir, karena saya melihat beberapa bukti yang meyakinkan yang tidak dapat mendukung pernyataan saya sebelumnya. Saya juga menggunakan cara yang sama di seluruh buku ini.

3 Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2012). *Oceans of innovation: the Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education*. Institute of Public Policy Research.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA 2012 for the United States*. OECD, Paris, France.

Stewart, V. (2012). *A world-class education: Learning from international models of excellence and innovation*. ASCD. Tucker, M. S. (2011). *Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

dan kesimpulannya juga sejalan dengan kesimpulan OECD—tetapi tidak terpengaruh oleh data tersebut. Meskipun banyak analisis dari konsultan dan akademisi sangat berharga, dan mereka juga lebih berbakat dari saya, analisis mereka tidak memberikan gambaran lengkap, hanya mencakup setengahnya. Mereka berbicara tentang ukuran efek, tetapi mengabaikan manusia. Mereka dapat memberi tahu Anda apa yang terkait dengan apa, tetapi tidak mengatakan apa-apa tentang interaksi antara setiap faktor dan budaya yang berbeda. Anda dapat mengetahui "apa" dari analisis mereka, tetapi tidak mengetahui "mengapa" atau "bagaimana". Kecuali buku luar biasa karya Amanda Ripley, yang membahas pengalaman belajar siswa pertukaran Amerika di Finlandia, Korea, Polandia, dll. *The Smartest Kids in the World: And How They Got That Way* [1].

Ketika saya membaca dari Inggris yang berawan tentang negara-negara "berkinerja tinggi" dan sistem pendidikan mereka, saya sangat ingin mendapatkan pemahaman yang lebih komprehensif dan mendalam tentang mereka. Saya berpikir, "Bagaimana rupa kelas di sana?", "Apakah orang tua di Singapura berpikir bahwa mereka memiliki sistem pendidikan yang baik, atau mereka merasa rumput tetangga lebih hijau?", "Apa artinya bagi anak-anak Finlandia yang baru mulai sekolah pada usia tujuh tahun? Apakah saya ingin anak-anak saya bersekolah di Finlandia?" Saya bisa membaca tentang praktik pemerintah di laporan OECD, dan memahami efek kebijakan tertentu dari literatur akademis, tetapi tanpa pernah menyaksikannya sendiri, saya tidak dapat memahami bagaimana pendidikan secara keseluruhan berfungsi di berbagai negara; saya tidak dapat menyusun gambaran lengkap dari kenyataan dari informasi ini.

Ketika saya menanyakan pertanyaan-pertanyaan ini pada diri sendiri, saya baru saja menyelesaikan studi master dan belum menemukan pekerjaan tetap, tidak punya tekanan cicilan rumah, tidak punya anak, dan tidak banyak ikatan yang menahan saya di dalam negeri. Jadi, saya memutuskan untuk memulai perjalanan, yang oleh teman-teman saya disebut "tahun kegilaan besar". Saya mulai mencari guru-guru yang mengajar di negara-negara "berkinerja tinggi" secara online, menemukan email mereka, lalu menyusun surat, dan dalam surat itu bertanya apakah saya bisa membantu di sekolah tempat mereka mengajar, dan apakah saya bisa menginap selama beberapa minggu (tidak heran ibu saya tidak menyukai rencana ini saat itu). Kemudian saya menyadari bahwa jika saya gila, pasti tidak ada yang akan menyetujui permintaan saya, jadi saya memasang iPad saya, merekam video singkat, memperkenalkan diri kepada calon tuan rumah tersebut, berusaha semaksimal mungkin menunjukkan diri saya waras.

Dari sepuluh besar PISA saat itu, saya memilih Shanghai dan Singapura, karena skor mereka jauh melampaui lawan-lawan lain; saya juga memilih Jepang, karena itu adalah negara besar, bukan kota-negara kecil; saya juga memilih Finlandia, karena belum lama ini, itu adalah satu-satunya negara Barat yang berkinerja lebih baik daripada Asia Timur dan Kanada, dan bahkan dengan keragaman budaya dan geografisnya yang kaya, ia tetap berkinerja luar biasa. Saya pertama kali mengirim email kepada guru-guru di Finlandia, Finlandia adalah pemberhentian pertama dalam perjalanan saya, lalu menunggu kabar baik. Saya awalnya berpikir tidak ada yang akan membalas, dan harus mengaktifkan rencana cadangan, duduk di kafe di Helsinki, memegang papan besar bertuliskan: "Saya ingin mendengar pandangan Anda tentang pendidikan, silakan

1 Kecuali buku luar biasa karya Amanda Ripley, yang membahas pengalaman belajar siswa pertukaran Amerika di Finlandia, Korea, Polandia, dll. Versi bahasa Mandarinnya diterbitkan oleh Commonwealth Publishing.

datang dan berbicara dengan saya!" Tak disangka, saya malah menerima balasan dari seorang guru, yang membuat saya sangat gembira. Namanya Kristiina, dan kita akan bertemu dengannya di bab berikutnya. Saya merasa bahwa pendidik di seluruh dunia sangat murah hati, berpikiran terbuka, dan menyambut saya untuk mengunjungi sekolah mereka. Mereka memainkan peran yang sangat diperlukan dalam penulisan buku ini, dan saya sangat berterima kasih kepada mereka.

Saya merencanakan kunjungan ke setiap negara dengan cara berikut: menginap di rumah para pendidik untuk mendapatkan pemahaman mendalam tentang gaya hidup dan budaya mereka; mengunjungi sekolah secara informal untuk menghindari diarahkan ke sekolah-sekolah unggulan yang tidak representatif; dan tinggal di setidaknya satu sekolah di setiap lokasi selama minimal seminggu, sampai staf di sekolah tersebut mengenal saya dan merasa nyaman meskipun saya hadir untuk mengamati[1]. Saya menghabiskan sekitar empat minggu di setiap negara, tiga minggu di antaranya di sekolah. Di sekolah-sekolah itu, kadang-kadang saya mengajar, kadang-kadang membantu, dan selalu bertanya. Beberapa wawancara bersifat formal, direkam; beberapa adalah obrolan santai dengan orang-orang di kereta bawah tanah dalam perjalanan pulang, atau saat makan mie. Saya berbicara dengan staf pengajar yang antusias, kepala sekolah yang luar biasa, siswa SMA yang nakal, dan orang tua yang putus asa. Metode ini memberi saya pemahaman mendalam tentang berbagai metode pendidikan dan filosofi di baliknya. Seiring dengan perjalanan observasi pendidikan saya ke beberapa negara "berkinerja tinggi" dalam tes PISA, saya akan berbagi beberapa wawasan tersebut dalam buku ini.

Apa yang Penting? Pandangan Saya

KETIKA saya pertama kali mulai berbicara tentang penelitian ini dalam konferensi, pertanyaan yang paling sering diajukan setelah setiap ceramah saya sebenarnya adalah sebuah komentar: "Mengapa kita harus peduli dengan PISA? Pendidikan bukan hanya tentang hasil ujian saja." Ini adalah poin yang bagus. Jika kita tidak peduli dengan PISA, tentu saja tidak perlu peduli bagaimana negara-negara dengan skor PISA teratas menyelenggarakan pendidikan. Ini adalah pandangan yang sering diajukan, dan itu adalah pandangan yang baik, karena beberapa orang merasa bahwa hasil PISA memicu banyak perdebatan, menyebabkan pemerintah hanya berfokus pada cara pengukuran pendidikan yang sangat sempit, mengabaikan tujuan pendidikan penting lainnya, seperti mengembangkan pengetahuan seni anak-anak, pemahaman tentang kewarganegaraan, dan kesadaran akan atribut pribadi dan sosial. Situasi ini tentu saja sedang terjadi di Inggris dan beberapa bagian Amerika Serikat, dan saya tidak berniat membenarkannya. Itu adalah contoh bagaimana pemerintah terlalu mementingkan peringkat PISA, dan tidak memanfaatkan data yang lebih luas untuk memandu pengembangan sistem pendidikan. Meskipun demikian, saya juga merasa bahwa PISA (atau TIMSS) tidaklah tidak relevan.

Sebagaimana kebanyakan orang berpendapat bahwa pendidikan tidak hanya tentang membaca, matematika, dan sains, kebanyakan orang juga seharusnya setuju bahwa: pendidikan dalam arti luas harus mencakup membaca, matematika, dan

1 Mengenai metodologi penelitian saya, silakan lihat situs web saya: www.lucycrehan.com.

sains. Salah satu pertanyaan yang saya ingin teliti sejak awal adalah: apakah sistem pendidikan yang berkinerja sangat baik dalam tes PISA mencapai keunggulan ini dalam membaca, matematika, dan sains dengan mengorbankan aspek lain; atau apakah mereka dapat secara signifikan meningkatkan pemahaman dalam mata pelajaran ini tanpa harus secara drastis meningkatkan waktu belajar untuk membaca, matematika, dan sains. Remaja perlu mencapai setidaknya tingkat dasar tertentu dalam mata pelajaran ini agar siap menghadapi kehidupan setelah lulus. Saat ini, di Inggris, kami belum membantu semua anak untuk sepenuhnya siap: pada tahun 2012, 17% dari remaja berusia 15-16 tahun di Inggris yang mengikuti tes PISA tidak mencapai tingkat membaca dasar (Level 2[1]), yang berarti OECD menganggap mereka "tidak memiliki keterampilan yang diperlukan untuk berpartisipasi secara efektif dalam masyarakat." Dalam matematika, jumlah yang tidak mencapai tingkat dasar mencapai 22%, yaitu lebih dari seperlima.

BOX 1: Apa arti Level 2?

Tidak mencapai Level 2 berarti peserta tidak dapat menjawab pertanyaan serupa berikut:

Soal Matematika PISA Level 2:

Sebuah perjalanan, Helen awalnya bersepeda 4 km dalam 10 menit pertama, dan 2 km dalam 5 menit berikutnya.

Pernyataan mana yang benar?

a. Kecepatan rata-rata Helen dalam 10 menit pertama lebih cepat daripada 5 menit berikutnya.
b. Kecepatan rata-rata Helen dalam 10 menit pertama sama dengan 5 menit berikutnya.
c. Kecepatan rata-rata Helen dalam 10 menit pertama lebih lambat daripada 5 menit berikutnya.
d. Dari informasi yang diberikan, tidak dapat ditentukan kecepatan rata-rata Helen.

Dalam hal membaca, hampir seperlima dari remaja berusia 15-16 tahun hanya memiliki tingkat kemampuan berikut, atau bahkan lebih rendah:

Soal Membaca PISA Level 1a:

Menyikat Gigi

Apakah semakin lama dan semakin keras Anda menyikat gigi, semakin bersih gigi Anda? Peneliti Inggris mengatakan "Tidak". Mereka mencoba berbagai cara menyikat gigi dan akhirnya menemukan metode menyikat gigi yang sempurna. Menyikat gigi selama dua menit, tidak terlalu keras, memberikan hasil terbaik. Menyikat gigi terlalu keras akan merusak email gigi dan gusi, tetapi tidak dapat menghilangkan sisa makanan dan plak gigi.

1 Catatan penerjemah: Pembacaan dibagi menjadi enam level, Level 3-6 untuk literasi yang lebih tinggi, dan Level 2 ke bawah untuk literasi yang lebih rendah.

Ahli sikat gigi Bente Hansen mengatakan, memegang sikat gigi seperti memegang pena adalah metode yang baik, "mulailah menyikat dari satu sudut, lalu sikat sepanjang barisan." Ia berkata, "Jangan lupa menyikat lidah! Di sana banyak bakteri yang dapat menyebabkan bau mulut."

Artikel ini tentang apa?

a. Cara terbaik menyikat gigi.
b. Sikat gigi terbaik.
c. Pentingnya kesehatan gigi.
d. Orang yang berbeda memiliki cara menyikat gigi yang berbeda.

Dari soal di atas dapat dilihat bahwa tingkat kemampuan dasar memang sangat mendasar, terutama bagi siswa yang telah bersekolah selama sebelas tahun dan akan menyelesaikan pendidikan wajib. OECD tidak mendefinisikan "tingkat dasar" secara sewenang-wenang, melainkan berdasarkan hasil beberapa penelitian. Penelitian tersebut mengamati remaja di Australia, Kanada, Denmark, dan Swiss selama beberapa tahun, dan menemukan bahwa siswa dengan nilai di bawah tingkat dasar (Level 2) cenderung memiliki kondisi yang jauh lebih buruk ketika mereka melanjutkan ke pendidikan tinggi atau memasuki masyarakat[1]. Ini bukan hanya masalah ekonomi. Apa pun yang ingin Anda lakukan di masa depan—menjadi pemain skateboard profesional, membuka restoran, berkeluarga, dll.—kurangnya keterampilan dasar ini akan membuat hidup lebih sulit dan mengurangi banyak kesempatan.

Oleh karena itu, persentase siswa yang setidaknya mencapai "tingkat dasar" ini dalam setiap sistem adalah data penting yang menurut saya layak diperhatikan dalam tes PISA—tetapi kita tidak hanya akan melihat data ini. Fokus lain adalah berapa persentase remaja yang mencapai "tingkat tertinggi" PISA, karena di suatu negara, jika semua orang memiliki pengetahuan dasar tetapi tidak ada yang ahli dalam memecahkan masalah kompleks, itu juga tidak baik. OECD mengukur data ini dengan indikator lain: persentase siswa yang mencapai Level 5 dan 6. Tentu saja, standar pengukuran PISA yang paling terkenal adalah skor rata-rata yang diberitakan besar-besaran oleh jurnalis dan menjadi berita utama, yaitu angka sederhana yang digunakan untuk menggeneralisasi kinerja berbagai negara.

Namun, perhatian kita tidak berhenti di situ. Bagaimana pendapat Anda jika setiap anak dengan skor di atas Level 6 berasal dari keluarga kaya, dan setiap anak dengan skor di bawah tingkat dasar hidup di bawah garis kemiskinan? Itu tidak adil, bukan? Meskipun berbagai negara secara umum mengaitkan hubungan antara latar belakang dan hasil ujian dengan kehidupan keluarga siswa, sistem pendidikan dapat memperburuk atau memperbaiki masalah ini (meskipun sistem pendidikan tidak berkewajiban untuk sepenuhnya menyelesaikan masalah ini). PISA menyebut standar pengukuran "pengaruh latar belakang siswa terhadap nilai" ini sebagai "kesetaraan" (equity). Standar pengukuran ini, bersama dengan persentase siswa yang setidaknya mencapai Level 2, persentase siswa yang mencapai Level 5 dan 6, serta nilai rata-rata—sudah banyak informasi yang patut kita selami lebih dalam. Namun, saya juga akan

1 OECD. *Learning Beyond Fifteen: Ten Years After PISA*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2014.

menyebutkan beberapa hal yang sulit diukur, seperti kesehatan mental siswa yang saya lihat dan perasaan bahagia yang mereka ungkapkan sendiri saat mengunjungi kelima negara tersebut.

Fokus pada hasil tertentu tidak secara otomatis mengungkapkan praktik terbaik. Nilai-nilai Anda (atau tujuan yang disukai) belum tentu merupakan "cara yang layak" untuk mencapai hasil yang ideal; ada perbedaan penting antara keduanya. Yang pertama adalah sesuatu yang harus disuarakan oleh siapa pun yang memiliki kepentingan dalam pendidikan—termasuk orang tua, guru, politikus, pebisnis. Nilai-nilai dan tujuan mereka adalah sah dan penting di negara demokrasi mana pun, tetapi bagaimana mencapai yang terakhir (hasil ideal)? Untuk menjawab pertanyaan ini, diperlukan pengamatan dunia dan bukti. Selain mengamati angka, hubungan, dan analisis secara detail, juga perlu mengamati anak-anak sekolah, mendengarkan guru, mencari wawasan penting, dan menggabungkan semua hal di atas menjadi gambaran yang lebih lengkap.

Dalam buku ini, saya akan berbagi sebagian dari gambaran lengkap ini dengan Anda. Saya akan menghubungkan beberapa poin terkait, untuk memberikan pemahaman tentang bagaimana kelima sistem pendidikan paling terkenal di dunia ini beroperasi, juga memberikan beberapa petunjuk mengapa mereka berkinerja sangat baik. Dalam prosesnya, Anda akan memahami elemen sejarah dan budaya mereka, bagaimana mereka menanggapi tantangan "pengajaran diferensiasi", bagaimana pemerintah membuat profesi mengajar menarik, serta bagaimana gaya dan sikap pengasuhan orang tua memengaruhi nilai anak-anak. Anda juga akan melihat bagaimana psikologi membantu menjelaskan akar penyebab keberhasilan pendidikan di negara-negara ini. Sekarang, mari ikut saya ke Finlandia!

02
Taman Kanak-kanak, Perumpamaan, dan Profesional di Finlandia

Kindergartens, Parables and Professionals in Finland

Tyvestä puuhun noustaan.
(Segala sesuatu yang besar dimulai dari dasar.)
(Pepatah Finlandia)

"Oh, maaf, saya terlambat, ini sungguh tidak Finlandia!" Saya dan Kristiina telah berjanji bertemu di bawah jam besar Stasiun Pusat Helsinki. Ia hanya terlambat dua atau tiga menit dari waktu yang disepakati. Kristiina mungkin mengatakan dirinya tidak terlalu Finlandia, tetapi dalam aspek lain ia cukup Finlandia; rendah hati, fasih berbicara, dapat diandalkan, dan menghargai privasi. Namun, di hadapan seorang wanita Inggris yang belum pernah ia kenal seperti saya, yang mengajukan permintaan untuk mengajar dan mengamati di sekolahnya, ia bersedia mengambil risiko untuk menerima saya, dan bahkan meyakinkan saya bahwa perjalanan ini sebenarnya bukan ide yang gila. Kami antusias membicarakan rencana saya untuk tinggal di Finlandia selama sebulan, termasuk waktu mengajar saya dan kelas Zumba. Kemudian, temannya, Elsa, juga datang untuk minum teh bersama kami. Elsa juga seorang guru, dan keduanya berbicara bahasa Inggris dengan fasih. Satu-satunya pertanyaan bahasa Inggris yang mereka ajukan kepada saya adalah nama-nama tanaman langka yang belum pernah saya dengar.

Saat saya mengikuti Kristiina pulang, kedua putrinya yang berambut pirang (Elinor, enam tahun, dan Venla, empat tahun) sengaja keluar untuk menyambut saya dengan pertunjukan. Mereka berputar-putar di ruang tamu, menari dengan anggun. Malam itu, Elina memberi saya pelajaran "Bahasa Finlandia" pertama. Ya, ia baru berusia enam tahun dan belum terlalu bisa membaca, tetapi ia memiliki buku bergambar benda-benda sehari-hari, dengan setiap objek diberi label dalam bahasa Finlandia di bawahnya. Sambil "membaca", ia menunjuk kata-kata Finlandia di buku itu. Ia berkata: "Sateenvarjo (payung)," lalu menatap saya dengan ekspresi penuh harap, dan saya dengan patuh mengulanginya: "Sateenvarjo."

Saat ini tidak ada yang mengajari Elina membaca, karena ia belum bersekolah. Di Finlandia, anak-anak baru mulai sekolah pada bulan Agustus di tahun mereka berusia enam tahun (sehingga usia masuk sekolah anak-anak bervariasi dari enam setengah hingga tujuh setengah tahun). Sebelum itu, hampir semua anak akan menghabiskan satu tahun di taman kanak-kanak, yang juga merupakan tempat Elina menghabiskan waktu siangnya. Beberapa tahun sebelum taman kanak-kanak, banyak anak pergi ke tempat penitipan anak bersubsidi negara. Keesokan paginya, ketika kami mengantar adik Elina, Venla, ke tempat penitipan anak, saya dan Kristiina masuk bersama karena ia perlu berbicara dengan seorang guru. Saat kami berjalan melintasi halaman, kami melihat banyak anak bermain pasir, mengenakan topi pom-pom, berlari-lari dengan

jaket dan sepatu bot berwarna cerah, menuangkan air ke kincir angin plastik kecil, atau fokus menggali lubang di bak pasir. Di pintu tergantung sebuah papan dengan tulisan pertanyaan yang dikelilingi banyak kata yang tidak saya mengerti (meskipun Elina telah mengajari saya bahasa Finlandia). Kemudian, ketika kami melewati pintu itu lagi, saya bertanya kepada Kristiina apa artinya. "Artinya: 'Apakah Anda hanya bermain hari ini?' Kata-kata di sampingnya adalah berbagai alasan mengapa bermain itu bermanfaat bagi anak-anak. Anak-anak Finlandia tidak harus duduk di meja untuk belajar ketika mereka berada di tempat penitipan anak atau taman kanak-kanak; mereka belajar melalui bermain."

"Bagaimana mungkin?" pikir saya. "Remaja Finlandia berusia lima belas tahun hampir selalu menempati peringkat teratas dalam tes internasional untuk membaca, matematika, dan sains, tetapi sebelum usia tujuh tahun mereka hanya bermain sepanjang hari dan tidak melakukan apa-apa. Bagaimana ini bisa terjadi? Seharusnya mereka tertinggal dua tahun dari remaja Inggris (yang mulai sekolah pada usia lima tahun), bukannya unggul..."

Maka, saya mencari jawabannya dari buku. Pertama, membiarkan anak-anak bermain sepanjang hari di usia prasekolah bukan semata-mata karena mereka ingin anak-anak menikmati masa kecil mereka, melainkan strategi yang dipilih dengan cermat oleh orang Finlandia, karena penelitian menunjukkan bahwa bermain bermanfaat bagi perkembangan fisik, kognitif, sosial, dan emosional anak[1]. Pendidikan taman kanak-kanak memang bertujuan untuk mempersiapkan anak-anak dalam hal membaca dan matematika, tetapi itu dilakukan melalui "aktivitas persiapan", bukan melalui pengajaran langsung[2]. Apa maksudnya?

Selain kurikulum yang dirancang untuk mengembangkan keterampilan sosial, konsep diri yang positif, dan kemampuan refleksi moral pada anak-anak, taman kanak-kanak juga memperkenalkan anak-anak pada kegiatan dan lingkungan yang bertujuan untuk menumbuhkan pemahaman, keterampilan, dan sikap yang diperlukan untuk belajar membaca dan matematika. Kurikulum Nasional yang direncanakan untuk anak-anak prasekolah menyatakan bahwa, "Dasar-dasar literasi awal adalah ketika anak-anak mendengar dan didengarkan; berbicara dan didengarkan; ada orang yang berdiskusi dengan mereka; mereka mengajukan pertanyaan dan mendapatkan jawaban." Tujuan ini dicapai melalui diskusi tentang dongeng, cerita, puisi, dan lagu anak-anak, serta dengan mendorong dan mendukung anak-anak untuk mencoba membaca dan menulis sendiri.

"Ibu Air Finlandia" (Finnish Mother of Waters) mungkin salah satu cerita rakyat yang mereka diskusikan. Ibu Air melahirkan seorang pria dewasa di laut: Väinämöinen. Ia hamil selama tujuh ratus tahun, sehingga anaknya sudah matang di dalam perut. Anak ini lahir dengan kebijaksanaan yang melimpah, dahinya dihiasi lukisan, dan dagunya ditumbuhi janggut putih panjang. Ia tidak memerlukan bedongan, juga tidak memerlukan pendidikan. Anak-anak pada umumnya tidak berjanggut dan memang membutuhkan pendidikan formal. Namun, pertanyaan tetap ada: kapan waktu yang paling tepat untuk anak-anak menerima pendidikan?

---

1 Kolom Charlemagne, *The Economist*, Some remedial lessons are needed for European leaders. 2006. Tersedia di: www.economist.com/node/5655172.

2 *The New York Times*; 6 Desember 2000; Tersedia di: www.nytimes.com/2000/12/06/us/worldwide-survey-finds-us-students-are-not-keeping-up.html; Tanggal akses: 27 Mei 2016.

Masuk Sekolah di Usia Lanjut (Bermain adalah Pekerjaan bagi Anak)

MESKIPUN tingkat literasi masyarakat Finlandia termasuk yang tertinggi di dunia, hal ini tidak mengesampingkan kemungkinan bahwa masuk sekolah di usia yang lebih lanjut dapat berdampak negatif pada kemampuan membaca anak di kemudian hari. Mungkin pendidikan formal mereka entah bagaimana mengimbangi kerugian masuk sekolah di usia lanjut, atau mungkin ada bagian dari budaya yang mengatasi kesalahpahaman romantis orang Finlandia bahwa anak-anak perlu bermain. Secara historis, tingkat literasi yang meluas di Finlandia berakar pada fondasi yang kokoh. Pada abad keenam belas, orang Finlandia yang ingin menikah harus terlebih dahulu mampu membaca teks keagamaan. Saat ini, rata-rata orang Finlandia meminjam delapan belas buku dari perpustakaan setiap tahun, angka ini lebih tinggi dari negara lain mana pun di dunia, menunjukkan kecintaan mereka pada membaca. Kita mungkin oleh karena itu mengira bahwa anak-anak Finlandia tidak perlu belajar sebelum usia tujuh tahun, toh mereka akan sangat mahir membaca pada usia lima belas tahun.

Namun, bukti internasional menunjukkan bahwa pendidikan formal yang diterima pada usia yang sedikit lebih tua tidak memiliki dampak jangka panjang pada kemampuan membaca anak di kemudian hari. Dua studi lintas negara telah mengeksplorasi hal ini, di mana para peneliti memanfaatkan fakta bahwa "negara-negara yang berbeda memulai pendidikan formal pada usia yang berbeda." Sebanyak dua puluh empat negara memulai masuk sekolah pada usia lima tahun, termasuk lima belas negara pulau[1]; seratus empat puluh tiga negara pada usia enam tahun; dan tiga puluh delapan negara pada usia tujuh tahun. Pada awal tahun 1992, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) telah menugaskan sebuah penelitian untuk menyelidiki perbedaan kemampuan membaca antara anak-anak yang masuk sekolah pada usia lima tahun dan tujuh tahun. Mereka menemukan bahwa ketika anak-anak ini berusia sembilan tahun, anak-anak yang masuk sekolah pada usia lima tahun telah bersekolah selama empat tahun, sementara anak-anak yang masuk sekolah pada usia tujuh tahun baru bersekolah selama dua tahun, namun kemampuan membaca kelompok pertama hanya sedikit lebih baik daripada kelompok kedua.

Sebastian Suggate, seorang warga Selandia Baru yang tinggal di Jerman, sangat penasaran apakah perbedaan antara keduanya akan menghilang seiring bertambahnya usia. Ia menganalisis data PISA dari lima puluh empat negara (termasuk anak-anak yang masuk sekolah pada usia enam tahun), dan menemukan bahwa pada usia lima belas tahun, perbedaan dalam kemampuan membaca tidak dapat dikaitkan dengan usia masuk sekolah. Pada usia berakhirnya pendidikan wajib, keuntungan dari masuk sekolah dua tahun lebih awal telah sepenuhnya hilang[2]. Hasil penelitian ini sendiri tidak berarti bahwa masuk sekolah lebih awal sama sekali tidak membantu; mungkin negara-negara yang masuk sekolah lebih lambat telah melibatkan anak-anak dalam kegiatan prasekolah yang mirip dengan sekolah, seperti kurikulum terstruktur yang jelas, mengharuskan anak-anak untuk duduk diam, terpapar materi dengan cara

---

1 Antigua dan Barbuda, Bahama, Barbados, Bermuda, Kepulauan Cayman, Dominika, Grenada, Malta, Mauritius, Samoa, Saint Kitts dan Nevis, Saint Lucia, Saint Vincent dan Grenadines, Tonga, Trinidad, dan Tobago.

2 Suggate S. School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Educational Research* 2009; 48:151–61.

tertentu, dan mengukur hasil yang telah ditetapkan. Saya tidak meneliti pendidikan prasekolah di kelima puluh empat negara tersebut, tetapi saya telah melihat beberapa penelitian yang membandingkan kurikulum prasekolah semacam itu (atau kurikulum masuk sekolah lebih awal) dengan "program prasekolah berbasis bermain" yang tidak formal ala Finlandia. Hasil penelitian tersebut cukup konsisten. Meskipun paparan awal terhadap kurikulum akademik memiliki dampak positif pada tahun-tahun awal sekolah, efek positif itu akan secara bertahap menghilang setelah anak-anak lulus dari sekolah dasar. Pada saat itu, anak-anak yang masuk sekolah lebih lambat telah menyusul, bahkan beberapa dari mereka telah melampaui anak-anak yang masuk sekolah lebih awal. Efek ini dapat diamati baik di dalam suatu negara (Irlandia, Jerman, Amerika Serikat[1]) maupun antar negara (Slovenia, Swiss, Inggris[2]), dan tidak hanya berlaku untuk kemampuan membaca, tetapi juga untuk kemampuan matematika[3].

Pada titik ini, penelitian saya tidak lagi begitu skeptis terhadap praktik "masuk sekolah di usia lanjut" di Finlandia. Karena masuk sekolah lebih awal tidak memiliki dampak positif jangka panjang pada prestasi akademik, apa salahnya membiarkan anak-anak belajar melalui bermain lebih lama? Kemudian saya membaca beberapa penelitian yang mengeksplorasi manfaat yang lebih luas dari masuk sekolah di usia yang sedikit lebih lanjut, dan menemukan bukti yang menunjukkan beberapa efek positif. Akibatnya, keraguan saya tentang masuk sekolah di usia lanjut hampir sepenuhnya hilang[4]. Sebagai contoh, peneliti Denmark menemukan bahwa menunda masuk sekolah selama satu tahun (masuk pada usia enam setengah tahun, bukan lima setengah tahun) secara signifikan mengurangi fenomena kurang perhatian dan hiperaktivitas pada usia tujuh tahun, dan perbedaan ini berlanjut hingga usia sebelas tahun[5]. Analisis data dari Norwegia menemukan bahwa anak laki-laki yang masuk sekolah lebih lambat cenderung tidak mengalami masalah psikologis pada usia delapan belas tahun; sedangkan anak perempuan yang masuk sekolah lebih lambat cenderung tidak mengalami kehamilan di usia remaja[6]. Jika menunda masuk sekolah selama satu tahun tidak memiliki dampak pada prestasi akademik jangka panjang, dan justru memiliki manfaat sosial yang positif, mengapa harus terburu-buru masuk sekolah?

---

1 McGuinness C, Sproule L, Bojke C, Trew K, dan Walsh G. Impact of a play-based curriculum in the first two years of primary school: literacy and numeracy outcomes over seven years. *British Educational Research Journal* 2014; 40(5):772–95.

Schmerkotte H. Ergebnisse eines Vergleichs von Modellkindergarten und Vorklassen in Nordrhein-Westfalen. Results from a comparison of typical kindergartens and preschools in North Rhine-Westphalia. Bildung und Erziehung 1978; 31:401–11.

Marcon R. Moving up the grades; relationship between pre-school model and later school success. *Early Childhood Research and Practice* 2002; 4(1):517–30.

2 Prais SJ. School-readiness, whole-class teaching and pupils' mathematical attainments. Discussion Paper No.111. London: National Institute of Economic and Social Research, 1997.

Kavkler M, Tancig S, Magajna L, Aubrey C. Getting it right from the start? The influence of early school entry on later achievements in mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal* 2000; 8(1):75–93.

3 Suggate S, Schaughency E, Reese E. Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly* 2013; 28:33–48.

4 Keraguan saya tidak pernah sepenuhnya hilang. Berpegang terlalu kuat pada keyakinan apa pun dalam bidang yang begitu kompleks ini sangatlah berbahaya.

5 Dee, TS, Sievertsen, HH. The Gift of Time? School Starting Age and Mental Health. 2015. Tersedia di: www.nber.org/papers/w21610

6 Black S, Devereux P, Salvanes K. Too young to leave the nest? The effects of school starting age. *The Review of Economics and Statistics* 2011; 93(2):455–67.

Namun, jika kesimpulan berhenti di sini, ada risiko menyesatkan, karena dapat menimbulkan anggapan bahwa tidak peduli apa yang dilakukan anak-anak sebelum masuk sekolah, asalkan tidak terlalu dini. Kenyataannya tidak demikian. Sebuah studi yang mengeksplorasi secara mendalam tiga ribu anak prasekolah di Inggris menemukan bahwa kehadiran di tempat penitipan anak memiliki dampak positif pada perkembangan keseluruhan (selama itu adalah tempat penitipan anak berkualitas, lihat BOX 2). Masuk tempat penitipan anak lebih awal (antara usia dua dan tiga tahun) terkait dengan perkembangan intelektual dan sosial yang lebih baik, dan pendidikan di tempat penitipan anak sangat membantu perkembangan anak-anak yang kurang beruntung[1]. Lebih spesifik lagi, kehadiran di tempat penitipan anak juga penting untuk keterampilan membaca di kemudian hari. OECD menemukan bahwa, "Perbedaan rata-rata antara siswa yang pernah dan tidak pernah mengikuti pendidikan prasekolah dalam tes membaca PISA adalah 54 poin, setara dengan lebih dari satu tahun pendidikan formal[2]"—fenomena ini mungkin dapat dijelaskan oleh "pengaruh pendidikan prasekolah berkualitas terhadap keterampilan bahasa awal"[3].

BOX 2: Tidak Semua Tempat Penitipan Anak Sama

Tempat penitipan anak dan taman kanak-kanak di Finlandia memenuhi banyak standar. Para peneliti berulang kali menemukan bahwa standar-standar tersebut berkaitan dengan hasil berkualitas, atau merupakan faktor yang berkontribusi pada hasil berkualitas.

Rasio guru-murid tinggi[4]

Rasio guru-murid yang tinggi dan ukuran kelas yang kecil memungkinkan guru untuk berinteraksi secara tepat dengan anak-anak. Rasio guru-murid maksimum yang disarankan di Finlandia adalah: 1:7 untuk anak di atas tiga tahun; 1:4 untuk anak di bawah tiga tahun, rasio ini juga merupakan salah satu yang terbaik di antara negara-negara OECD.

Kualitas staf pengajar tinggi dan memahami kurikulum[5]

Lingkungan dengan staf pengajar berkualitas tinggi memiliki skor kualitas yang lebih tinggi dan anak-anak membuat kemajuan yang lebih besar. Di Finlandia, personel pendidikan prasekolah setidaknya harus memiliki diploma setara dengan kategori kelima Klasifikasi Standar Internasional Pendidikan (ISCED) (gelar sarjana), dan harus mengikuti pelatihan profesional yang disubsidi.

---

1 DfES/Institute of Education. The effective provision of pre-school education (EPPE). Project: Technical Paper 12 – The final report: effective pre-school education. London: University of London, 2004.

2 OECD. PISA 2012: Key Results in Focus. Prancis: OECD Publishing, 2012.

3 Save the Children. Early Language Development and Children's Primary School Attainment in English and Maths. Save the Children, 2016.

4 National Audit Office. A Literature Review of the Impact of Early Years Provision on Young Children, with Emphasis Given to Children from Disadvantaged Backgrounds. London: National Audit Office, 2004.

5 Sylva, et al. (2004).

Kurikulum dengan konten pendidikan yang sesuai perkembangan[1]
Istilah "sesuai perkembangan" (developmentally appropriate) tidak berarti bahwa semua kegiatan harus selalu diprakarsai oleh anak-anak. Studi EPPE menemukan bahwa dalam konteks "baik", ada keseimbangan antara kegiatan yang diprakarsai oleh pengajar dan yang diprakarsai oleh anak-anak. Kurikulum awal Finlandia didasarkan pada tujuan pembelajaran, termasuk konten akademik dan keterampilan sosial, tetapi ini semua dikembangkan melalui kegiatan yang menyenangkan.

Apa yang terjadi? Mengapa tidak membiarkan anak-anak masuk sekolah terlebih dahulu memiliki dampak jangka panjang pada kemampuan membaca dan matematika mereka? Mengapa tempat penitipan anak tidak mengajarkan keterampilan tingkat tinggi, tetapi justru dapat memengaruhi perkembangan anak di kemudian hari? Karena anak-anak Finlandia baru masuk sekolah dasar pada usia tujuh tahun, dan sebelum sekolah dasar mereka menerima pendidikan prasekolah berbasis bermain yang berkualitas, maka pertanyaan sebenarnya di sini adalah: "Bagaimana model pendidikan prasekolah Finlandia berfungsi?"

Untuk menjawab pertanyaan ini, mari kita lihat *Alkitab* (mohon bersabar, biarkan saya jelaskan):

> *Seorang penabur keluar untuk menabur benih. Ketika ia menabur, sebagian benih jatuh di pinggir jalan, lalu diinjak-injak, dan burung-burung di udara memakannya. Sebagian lagi jatuh di atas batu, dan ketika tumbuh, ia langsung layu karena tidak mendapatkan kelembaban. Sebagian lagi jatuh di antara semak duri, dan semak duri tumbuh bersamanya lalu mencekiknya. Tetapi sebagian lainnya jatuh di tanah yang baik, tumbuh dan menghasilkan buah seratus kali lipat.* (Lukas 8:5-8)

Suggate menggunakan perumpamaan petani ini untuk menjelaskan perbedaan efektivitas dalam mengajar anak membaca pada waktu yang berbeda[2]. Mengajar anak berusia satu atau dua tahun membaca bagaikan menabur benih di jalan, itu sia-sia karena mereka belum memiliki keterampilan, kemampuan bahasa, atau kemampuan kognitif untuk membaca. Mengajar anak berusia tiga atau empat tahun membaca bagaikan menabur benih di atas batu; terlihat efektif, tetapi membutuhkan lebih banyak upaya dibandingkan menunggu mereka mengembangkan keterampilan membaca yang diperlukan sebelum mengajari mereka. Selain itu, menghabiskan waktu mengajari mereka membaca pada saat itu juga mengambil waktu yang seharusnya mereka gunakan untuk mengembangkan pengetahuan dan keterampilan penting yang diperlukan (misalnya, memperhatikan korespondensi antara huruf dan pengucapan, serta jumlah kosakata mereka).

1 Melhuish (2004). Melhuish tidak mendefinisikan apa arti 'sesuai perkembangan', tetapi penelitian terbaru menunjukkan bahwa faktor kunci apakah seorang anak siap untuk aktivitas tertentu bukanlah usia mereka (karena anak-anak berkembang dengan kecepatan yang berbeda) melainkan apakah mereka telah menguasai keterampilan prasyarat untuk aktivitas tersebut.

2 Suggate S. The parable of the slower and the long-term effects of early reading. *European Early Childhood Education Research Journal* 2015;23(4):524–44.

Menaburkan benih di tanah yang subur, setara dengan fokus pada pengembangan keterampilan pra-membaca dan pra-matematika anak sebelum tanah subur, dan baru mengajarkan serta menilai konten yang lebih lanjut ketika anak siap belajar dan memahami lebih cepat (saya sedang memperluas penggunaan perumpamaan ini, saya akan segera berhenti). Suggate menyebutnya "Efek Lukas", yang juga merupakan filosofi pengajaran guru-guru Finlandia. Mereka mendorong dan mengizinkan semua anak untuk mengembangkan keterampilan yang diperlukan sebelum mengharapkan mereka membaca. Tidak semua anak masuk sekolah pada usia tujuh tahun; anak-anak Finlandia dievaluasi selama masa taman kanak-kanak untuk melihat apakah mereka sudah siap untuk sekolah dasar. Jika seorang anak belum siap, ia dapat tinggal di taman kanak-kanak selama satu tahun lagi. Guru-guru taman kanak-kanak akan mendorong anak-anak yang lebih cerdas untuk membaca secara luas dan memberikan dukungan. Namun, yang lebih penting, mereka merasa bahwa dorongan ini adalah kesempatan bagi anak-anak cerdas, bukan tuntutan bagi semua anak untuk melakukannya.

Motivasi dan Perbedaan

BEGITU anak-anak Finlandia mulai belajar membaca, mereka belajar dengan sangat cepat. Suatu hari setelah pelajaran, saya mengobrol panjang dengan Marjo-Riitta, seorang guru sekolah dasar muda. Ia memberi tahu saya bahwa mereka mengharapkan semua anak untuk dapat membaca sendiri pada Natal kelas satu (setelah hanya empat bulan sekolah). Ini mungkin terjadi di Finlandia karena mereka memiliki keuntungan yang jelas—bahasa Finlandia memiliki transparansi ortografis yang jelas. Ini berarti dalam bahasa Finlandia, pengucapan dan bentuk huruf yang mewakili pengucapan tersebut biasanya berkorespondensi 1:1, sehingga anak-anak dapat dengan mudah mempelajarinya hanya dengan terpapar teks yang cukup. Sebaliknya, dalam bahasa Inggris, huruf "gh" diucapkan berbeda dalam "trough" dan "though", sehingga anak-anak yang berbahasa Inggris membutuhkan waktu lebih lama untuk belajar membaca[[1]], dan beberapa orang oleh karena itu berpendapat bahwa kita harus mulai mengajari anak-anak membaca lebih awal. Namun, ini tidak berarti bahwa anak-anak dapat belajar dengan baik tanpa dasar yang diperlukan; "Efek Lukas" tetap ada.

Meskipun anak-anak berbahasa Inggris perlu belajar lebih banyak, mereka tetap harus terlebih dahulu memahami sepenuhnya pengucapan dan korespondensi satu set huruf untuk dapat membaca dan membedakan "trough" dan "though". Terlebih lagi, jika anak-anak sama sekali tidak tahu apa itu "trough" (palung), mempelajari korespondensi tersebut juga tidak ada gunanya. Para guru sangat memahami hal ini, tetapi jika sistem pendidikan menuntut terlalu banyak dari anak-anak terlalu dini, para guru terpaksa terburu-buru menyelesaikan mata pelajaran dasar. Jika Anda tidak mengerti mengapa kita harus menunggu sampai sebagian besar anak siap sebelum mengajukan tuntutan yang lebih tinggi kepada seluruh tingkat kelas, Anda bisa memikirkan skenario sebaliknya: pada usia lima tahun, mengajar semua anak untuk membaca grafem (unit penulisan) seperti "igh". Anak-anak yang cerdas pada saat ini

1 Goswami U, Bryant P. Children's Cognitive Development and Learning. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 2007. Tersedia di: http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/research-survey-2-1a.pdf

sudah siap, mereka akan segera belajar bahwa beberapa huruf memiliki pengucapan yang berbeda ketika dipasangkan dengan huruf yang berbeda. Namun, pemahaman mereka masih terbatas oleh jumlah kosakata, dan belajar pengucapan grafem tidak memiliki keuntungan jangka panjang; itu hanya membuat mereka lebih mahir dalam mengurai pengucapan kosakata dibandingkan orang lain, mereka mungkin sama sekali tidak memahami arti kata tersebut. Jika anak-anak baru saja memahami korespondensi antara huruf dan suara, mengajari mereka grafem pada saat itu akan sangat sulit bagi mereka untuk memahami.

Fenomena ini juga sejalan dengan hasil penelitian. Penelitian menunjukkan bahwa anak-anak yang mulai belajar membaca lebih awal memiliki sikap terhadap belajar yang tidak sebaik teman sebaya mereka yang memulai lebih lambat[1]. Selain itu, Profesor David Whitebread dari Universitas Cambridge juga menunjukkan[2]: anak-anak akan menjadi mahir dalam suatu hal jika mereka banyak melakukannya. Dibandingkan dengan anak-anak yang dipaksa membaca dan kehilangan minat pada buku, anak-anak yang menyukai membaca dan memiliki motivasi untuk membaca buku di luar kurikulum lebih mungkin menjadi pembaca yang mahir. Ketika saya mengunjungi sebuah sekolah dasar di Finlandia, saya diam-diam mengintip ke dalam kelas dan melihat anak-anak kelas satu diam-diam membaca buku. Beberapa buku yang mereka baca cukup tebal, yang mengejutkan saya. Kemudian saya masuk dan menemukan bahwa mereka sedang membaca komik Donal Bebek (sangat populer di Finlandia), yang sampulnya terlihat seperti buku orang dewasa.

Kaisa Kiiveri dan Kaarina Määttä dari Universitas Lapland menanyai anak-anak Finlandia tentang perasaan mereka terhadap belajar membaca, bahkan sebelum anak-anak kelas satu secara resmi mulai belajar membaca setelah masuk sekolah[3]. Sebagian besar anak-anak menganggap diri mereka buta huruf pada usia tersebut, tetapi mereka juga mengatakan bahwa mereka dapat membaca "sedikit". Umumnya, anak-anak percaya pada kemampuan belajar mereka sendiri, dan "merasa bahwa belajar itu menyenangkan". Beberapa anak secara akurat menilai bahwa mereka sudah dapat membaca; mereka belajar sendiri di rumah, atau belajar bersama teman-teman, dan mereka merasa itu adalah pengalaman yang menyenangkan dan menakjubkan. "Ketika pertama kali membaca, rasanya seperti... seperti pertama kali Anda naik *roller coaster*, saya sangat bersemangat!"

Kita tahu bahwa anak-anak Finlandia yang masuk sekolah sekitar usia tujuh tahun memiliki kemampuan membaca yang berbeda-beda. Namun, beberapa penelitian menunjukkan bahwa selama masa taman kanak-kanak, perbedaan kemampuan

---

1 Sylva, K, Nabuco, ME. Research on quality in the curriculum. *International Journal of Early Childhood* 1996; 28(2):1–6.

Elkind D, Whitehurst G. Young Einsteins. Much too early: much too late. Education Matters 2001; 1(2):8–21.

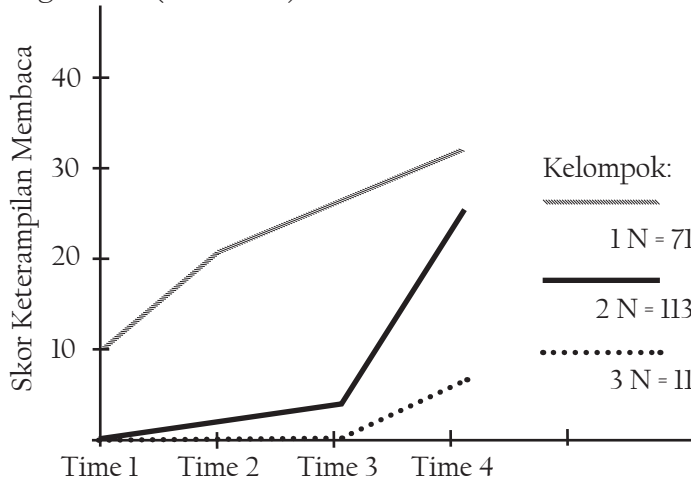
Lihat juga Spinath dan Spinath (2005) dan Jacobs, et al. (2002) yang mengetahui bahwa keyakinan efikasi diri anak memengaruhi motivasi belajar mereka.

Spinath B, Spinath FM. Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction* 2005; 15(2):87–102.

Jacobs JE, Lanza S, Osgood DW, et al. Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development* 2002; 73:509–27.

2 Whitebread D. All Work and No Play? Disampaikan pada: Hay Festival, Hay-on-Wye, 27 Mei 2016.

3 Kiiveri K, Määttä K. Children's opinions about learning to read. *Early Child Development and Care* 2012; 182(6):755–69.

membaca di antara anak-anak akan melebar—selama periode ini, anak-anak dengan keterampilan pra-membaca yang lebih baik membuat kemajuan lebih cepat. Anda mungkin merasa ini bukan sistem yang adil, tetapi implikasi dari hasil penelitian ini lebih dari itu. Suggate melakukan studi internasional berskala besar tentang usia masuk sekolah anak-anak, dan menemukan bahwa dalam sistem pendidikan dengan usia masuk sekolah yang lebih awal, skor anak-anak biasanya menunjukkan perbedaan yang lebih besar—jika Anda memperkirakan bahwa pelebaran kesenjangan skor prasekolah akan memiliki dampak jangka panjang, hasil ini justru berlawanan dengan perkiraan. Adapun mengapa demikian, petunjuk untuk teka-teki ini mungkin terletak pada apa yang terjadi setelah anak-anak Finlandia berusia tujuh tahun masuk sekolah. Mari kita lihat diagram ini (Gambar 1).

Gambar 1: Diambil dari studi Leppanen et al. (2004)[1]

- Kelompok pertama: 71 anak, yang telah menunjukkan kemampuan membaca yang tinggi di taman kanak-kanak (T1).
- Kelompok kedua: 113 anak, yang memiliki kemampuan membaca rendah selama masa penitipan anak dan taman kanak-kanak (T1-T3), tetapi membuat kemajuan pesat di kelas satu sekolah dasar (T3-T4).
- Kelompok ketiga: 11 anak, yang memiliki kemampuan membaca rendah selama masa taman kanak-kanak (T1-T2), dan kemampuan membaca mereka juga berkembang lebih lambat di kelas satu sekolah dasar (T3-T4).

Diagram ini diambil dari makalah yang diterbitkan oleh Ulla Leppanen dan rekan-rekannya. Mereka mengukur seberapa banyak keterampilan membaca yang dimiliki anak-anak pada beberapa titik kunci dalam pendidikan awal mereka: dua bulan setelah masuk taman kanak-kanak (sekitar usia enam tahun), sembilan bulan setelah masuk taman kanak-kanak (usia enam hingga tujuh tahun), dua bulan setelah masuk kelas satu sekolah dasar (usia tujuh lebih), dan sembilan bulan setelah masuk kelas satu sekolah dasar (usia tujuh hingga delapan tahun)[2]. Dalam menganalisis

1 Leppanen U, Niemi P, Aunola K, Nurmi JE. Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly* 2004; 39:72–93.

2 Ibid.

hasilnya, mereka membagi anak-anak menjadi tiga kelompok. Kelompok pertama menunjukkan kemampuan membaca yang lebih baik pada awal masa taman kanak-kanak; kelompok kedua memiliki kemampuan membaca rendah selama masa taman kanak-kanak, tetapi membuat kemajuan pesat di kelas satu sekolah dasar; kelompok ketiga memiliki kemampuan membaca rendah selama masa taman kanak-kanak dan kemampuan membaca mereka juga berkembang lebih lambat di kelas satu sekolah dasar. Meskipun kesenjangan antara yang berkinerja awal yang unggul dan yang berkinerja rendah akan melebar selama masa taman kanak-kanak, ketika masuk sekolah dasar, karena kemajuan pesat kelompok kedua dan beberapa kemajuan kelompok ketiga, kesenjangan akan menyempit dengan cepat. Leppanen et al. menjelaskan bahwa ini karena belajar membaca bagi sebagian besar anak adalah proses yang serupa, akan ada transformasi kualitatif yang cepat dari tidak bisa membaca menjadi bisa membaca, setelah itu kemajuan bergantung pada perluasan kosakata dan pemahaman, sehingga kemajuannya lebih lambat. Waktu perkembangan kemampuan membaca yang cepat bervariasi untuk setiap orang, tergantung pada keterampilan awal—Anda perlu memiliki keterampilan "pra-membaca" terlebih dahulu agar kemampuan membaca dapat meningkat pesat.

Tetapi apa yang akan terjadi jika seseorang memaksa kelompok kedua dan ketiga untuk membaca sebelum mereka siap? Garis padat yang mewakili kelompok kedua mungkin akan menjadi lebih curam di awal, tetapi jika anak-anak merasa membaca itu sulit dan tidak menyenangkan, saya rasa kemajuan mereka di bagian akhir tidak akan secepat yang ditunjukkan dalam grafik. Situasi kelompok ketiga mungkin menjadi lebih buruk. Suggate berspekulasi bahwa dalam sistem pendidikan yang masuk sekolah lebih awal, perbedaan skor siswa yang lebih besar mungkin disebabkan oleh anak-anak dengan kemampuan yang lebih rendah merasa putus asa atau merasa diri tidak berprestasi secara akademis. Perasaan ini berasal dari tugas-tugas yang diharapkan orang dewasa mereka lakukan terlalu sulit bagi mereka pada saat itu[1]. Anak-anak yang perkembangan kemampuan membacanya lebih awal (biasanya karena lahir lebih awal) tidak akan mengalami frustrasi seperti itu, sehingga kesenjangan kemampuan pun melebar.

Finlandia menghindari situasi ini. Pada usia lima belas tahun, perbedaan kemampuan membaca anak-anak mereka adalah yang terkecil di dunia, dan ini karena anak-anak Finlandia yang "kurang mampu" juga menunjukkan kinerja yang lebih baik. Namun, masuk sekolah di usia lanjut hanya sebagian penyebabnya.

Dukungan Kebutuhan Khusus

KETIKA belajar membaca, beberapa anak belajar dengan cepat dan baik, sementara yang lain menghadapi kesulitan. Anak-anak dengan kesulitan belajar, karena berbagai kebutuhan khusus yang berbeda, masih kesulitan belajar meskipun sudah berusia tujuh tahun. Ketika menghadapi situasi ini, guru-guru Finlandia akan segera menanganinya. Bahkan sebelum masuk sekolah, taman kanak-kanak akan memeriksa apakah ada anak yang mengalami kesulitan belajar, agar dapat dilakukan intervensi sedini mungkin. Marjo-Riitta memberi tahu saya: "Guru kelas akan memberikan pelajaran tambahan

1 Suggate (2009).

kepada siswa dengan kesulitan membaca dan menulis; kami melakukan les seminggu sekali, dijadwalkan sebelum atau sesudah pelajaran. Jika perlu, kami juga akan meminta guru pendidikan khusus untuk membantu mereka." Ini sangat istimewa; guru-guru pendidikan khusus itu adalah ahli remedial yang terlatih—mereka adalah guru yang berkualitas, yang telah menerima pelatihan profesional tentang berbagai kesulitan belajar yang dihadapi siswa dan cara membantu siswa mengatasinya. Karena mereka bukan guru kelas dan tidak bertanggung jawab mengajar kurikulum tertentu, mereka dapat memberikan dukungan kapan pun diperlukan. "Sekarang setiap sekolah memiliki staf pengajar ini; dalam hal ini, kami sangat beruntung." Namun, ini bukan hanya masalah membuang uang untuk menyelesaikan masalah (di sini "membuang uang" berarti membayar gaji guru profesional). Guru kelas tidak hanya meminta guru pendidikan khusus untuk membimbing anak-anak ketika ada masalah; mereka akan berusaha semaksimal mungkin untuk mendukung anak-anak secara pribadi terlebih dahulu; dan, sebelum meminta bantuan tambahan, mereka harus mencatat dukungan yang telah mereka berikan kepada anak-anak (ini juga menimbulkan beberapa keluhan). Anak-anak dengan kesulitan belajar memiliki tiga tingkat dukungan yang berbeda yang tersedia: dukungan umum, dukungan tambahan, dan dukungan ganda tambahan (ini bukan istilah resmi). Dukungan umum diberikan oleh guru kelas, menggunakan berbagai strategi yang ia miliki, misalnya memberikan les tambahan setelah sekolah; menempatkan anak-anak dengan kesulitan belajar di samping anak-anak dengan kemampuan belajar yang lebih kuat agar teman-teman mereka dapat membantu; memberikan bantuan tambahan kepada siswa saat tugas di kelas perlu diselesaikan; dan menggunakan strategi tingkat tinggi yang dipelajari selama pelatihan guru. Seorang guru lain mengatakan kepada saya: "Saya sering merasa masalahnya terletak pada metode; Anda harus tahu metode, cara belajar. Tentu, Anda bisa mencari cara sendiri, tetapi jika Anda telah melihat contoh lain, itu selalu lebih mudah."

Jika setelah menerapkan metode ini, anak-anak masih kesulitan membaca, mereka akan menerima dukungan "rutin", termasuk dukungan tambahan seminggu sekali dari guru pendidikan khusus, dan guru kelas akan merencanakan program khusus untuk siswa dan mendiskusikannya dengan orang tua. Hanya jika semua upaya ini tidak mencapai hasil yang diinginkan (yaitu, membantu anak-anak mengejar ketertinggalan teman-teman mereka), barulah sekolah akan menyediakan kurikulum yang berbeda untuk anak-anak dalam satu atau lebih mata pelajaran—asumsinya di sini adalah bahwa mereka akan melakukan segala upaya untuk mendukung anak-anak mencapai harapan kurikulum nasional umum. Hanya ketika upaya telah dilakukan namun tidak membuahkan hasil, barulah mereka akan mengakui bahwa itu disebabkan oleh kesulitan belajar anak. Jika orang tua setuju dan tim peduli siswa juga menyetujui, anak-anak mungkin akan ditempatkan di kelas yang lebih kecil dan mendapatkan perhatian lebih.

Ini adalah sistem yang relatif baru. Dulu, menempatkan anak-anak berkebutuhan khusus langsung ke kelas lain adalah praktik yang biasa, tetapi sekarang lebih menekankan inklusi—jadi, ada beberapa tahapan sebelum memberikan bantuan tambahan dan pengajaran yang berbeda kepada siswa. Respons guru terhadap perubahan ini bervariasi. Hal ini jelas membuat pekerjaan mereka lebih sulit, karena mereka harus mengakomodasi kebutuhan yang lebih luas dalam satu kelas. Saya

juga berbicara dengan Michael, seorang guru pendidikan khusus, tentang hal ini. Ia mengatakan bahwa karena guru kelas wajib mencatat bagaimana mereka membimbing anak-anak dengan kesulitan belajar terlebih dahulu, keterlambatan yang disebabkan oleh hal ini dapat mengakibatkan anak-anak tidak mendapatkan dukungan pendidikan khusus yang intensif sesegera mungkin: "Butuh waktu lama untuk sampai ke langkah ketiga, jadi siswa kelas tujuh yang kesulitan belajar mungkin baru ditempatkan di kelas lain setelah kelas delapan. Padahal seharusnya itu sudah dilakukan sejak masalah pertama kali terdeteksi di kelas satu."

Pendidikan Multidisiplin

SEKOLAH-sekolah di Finlandia tidak hanya mendidik anak-anak saja; mereka juga melakukan banyak hal lain. Orang Finlandia tahu bahwa terkadang anak-anak berprestasi buruk bukan karena kesulitan belajar, tetapi karena mengalami kesulitan sosial atau emosional, atau bahkan masalah kesehatan. Saya beruntung dapat bertemu dengan psikolog, pekerja sosial, dan konselor belajar di salah satu sekolah tempat saya mengajar, tetapi sayangnya tidak berkesempatan bertemu dengan dokter gigi, perawat, terapis wicara, atau konselor keluarga sekolah tersebut. Para ahli ini biasanya berdiam di satu sekolah; di daerah dengan sekolah yang lebih kecil (lebih dari 30% sekolah Finlandia hanya memiliki tiga atau empat guru tetap), mereka bergilir di beberapa sekolah.

Tim multidisiplin adalah pondasi pendidikan Finlandia; mereka disebut "tim kesejahteraan anak" (child welfare team), dan setiap sekolah diwajibkan oleh hukum untuk memilikinya. Di sekolah-sekolah besar, tim ini mengadakan rapat dua jam sekali seminggu. Jam pertama, tim dan guru kelas membahas kelas yang dibimbingnya (setiap kelas dibahas dua kali setahun). Mereka membahas setiap siswa satu per satu, menghabiskan lebih sedikit waktu untuk membahas anak-anak yang baik secara sosial dan akademis, dan lebih fokus pada anak-anak yang bermasalah. Jam kedua terbuka untuk para guru untuk membahas siswa mana pun. Michael menjelaskan: "Dalam rapat, mereka menganalisis kebutuhan keseluruhan setiap siswa, yaitu kebutuhan siswa sebagai manusia, lalu berpikir: 'Apa penyebab masalah yang dihadapi siswa? Bagaimana kita harus menanganinya?' Bukan hanya sekadar mencari solusi untuk setiap masalah."

Pendekatan ini sangat beresonansi dengan saya sebagai guru Inggris. Praktik sekolah di Inggris bervariasi, tetapi terlalu banyak sekolah yang intervensinya berupaya mengatasi gejala masalah, bukan akar masalahnya. Misalnya, jika seorang siswa gagal dalam ujian praktik matematika, pihak sekolah biasanya akan meminta ia mengikuti les matematika setelah pulang sekolah, tanpa mempertimbangkan apakah kegagalannya disebabkan oleh depresi sehingga tidak dapat belajar; atau karena ia diintimidasi, atau memiliki disabilitas kalkulus ringan (kesulitan belajar aritmetika khusus). Memahami akar penyebab buruknya kinerja siswa adalah cara terbaik untuk menyelesaikan masalah. Di Finlandia, karena para profesional yang telah meneliti masalah-masalah tersebut berada di lingkungan sekolah, mereka memberikan banyak bantuan. Namun, keunikan Finlandia tidak hanya berhenti di situ; mereka juga ingin semua orang memahami hal ini, karena tujuan sekolah Finlandia jauh lebih dari sekadar membuat siswa lulus ujian.

Pekerjaan kesejahteraan anak di sekolah-sekolah Finlandia adalah untuk "menciptakan lingkungan yang sehat dan aman untuk belajar dan tumbuh kembang, melindungi kesehatan mental, mencegah eksklusi sosial, dan mempromosikan kesejahteraan komunitas sekolah." Saya merasa bahwa memandang kesehatan mental dan kesejahteraan anak-anak sama pentingnya dan terkait erat dengan prestasi akademik adalah keuntungan besar Finlandia. Saya yakin guru-guru Inggris lainnya juga merasakan hal yang sama, dan banyak kepala sekolah Inggris sangat menginginkan sekelompok profesional yang mahir dalam kesejahteraan untuk berdiam di lingkungan sekolah. Namun, sekolah-sekolah di Inggris tidak memiliki sumber daya semacam itu, karena umumnya dianggap terlalu mahal. Ketika Menteri Pendidikan Finlandia, Arvo Jäppinen, berbicara dengan Dr. Jennifer Chung dari St Mary's University, ia menanggapi pertimbangan biaya sebagai berikut: "Dibandingkan dengan biaya jika siswa di kemudian hari tidak dapat mandiri di masyarakat, biaya ini tidak mahal. Ngomong-ngomong, kami telah menghitung bahwa jika anak laki-laki ini putus sekolah dan di kemudian hari tidak dapat mencari nafkah di masyarakat, biaya yang ia bebankan kepada masyarakat setidaknya satu juta Euro."[1]

Di Inggris, harga yang harus dibayar seseorang karena tersisih secara sosial juga cukup tinggi. Rata-rata biaya penahanan untuk kejahatan remaja (usia lima belas hingga tujuh belas tahun) adalah seratus ribu poundsterling per tahun[2]. Mayoritas anak-anak yang ditahan ini putus sekolah pada suatu titik; sekitar setengah dari mereka mungkin hanya memiliki kemampuan membaca dan menulis setingkat sekolah dasar. Di Amerika Serikat, dua pertiga dari anak-anak yang telah menyelesaikan kelas empat sekolah dasar tetapi masih belum bisa membaca, kemudian masuk penjara atau hidup dari tunjangan[3]. Hubungan erat antara tingkat literasi dan penahanan telah memunculkan legenda urban: konon perencana penjara di Texas memperkirakan berapa banyak sel yang dibutuhkan dalam sepuluh tahun berdasarkan tingkat literasi siswa lokal. Tentu saja, salah jika berasumsi bahwa "kurangnya kemampuan membaca dan menulis adalah satu-satunya penyebab kejahatan" berdasarkan korelasi tersebut. Namun, beberapa faktor yang terkait dengan kemampuan membaca dan menulis serta kejahatan (misalnya, trauma akibat pelecehan atau penelantaran, kesulitan belajar, dll.) adalah fokus perhatian berkelanjutan dari tim kesejahteraan Finlandia selama masa sekolah anak-anak. Meskipun mereka menginvestasikan begitu banyak sumber daya, biaya keseluruhan masih lebih hemat dibandingkan hasil lain (kejahatan atau tunjangan). Seperti yang dikatakan Jäppinen: "Pendidikan sekolah lebih murah, jauh lebih murah!"

---

1 Chung J. An Investigation of Reasons for Finland's Success in PISA. Disertasi PhD. Universitas Oxford. Oxford, 2001.

2 Ministry of Justice. Greater focus on education in youth estate. 2013. Tersedia di: www.gov.uk/government/news/greater-focus-on-education-inyouth-estate

3Begin to Read. Literacy statistics. Tersedia di: www.begintoread.com/research/literacystatistics.html

03

Konsensus Komprehensif Finlandia

The Finnish Comprehensive Consensus

Tyvestä puuhun noustaan.
(Pendidikan tidak akan menjatuhkanmu ke dalam kesengsaraan.)
(Pepatah Finlandia)

Pada 22 November 1963, Presiden AS John F. Kennedy dibunuh, namun hari itu juga merupakan tanggal lahirnya sistem pendidikan baru Finlandia. Sebelum berita pembunuhan Kennedy menyebar ke Finlandia, para politikus Finlandia sedang merayakan pengesahan undang-undang. Undang-undang tersebut dengan jelas memerintahkan pembentukan sistem pendidikan komprehensif untuk semua anak, menggantikan sistem dua jalur sebelumnya (yang memisahkan anak-anak ke berbagai jenis sekolah pada usia sepuluh tahun). Pada tahun 2000, Finlandia bersinar dalam tes PISA pertamanya. Penting untuk meninjau kembali proses perubahan pendidikan yang berlangsung selama puluhan tahun sebelumnya. Karena memahami kebijakan-kebijakan tersebut adalah yang paling membantu kita memahami faktor-faktor keberhasilan siswa Finlandia, dan bukan melihat apa yang terjadi sepuluh tahun setelah tahun 2000.

Ketika saya mengunjungi Finlandia, saya sempat menumpang di rumah Merete, seorang guru sejarah dan politik. Ia baru saja pensiun dan pandai memasak "sup sosis saudari" yang lezat. Saat ia baru mengajar, Finlandia masih menggunakan sistem lama. Awalnya ia menjadi guru pengganti di kelas-kelas atas sekolah dasar. Namun, ia sendiri tidak menempuh sistem pendidikan seperti itu saat masih sekolah, "Dulu ketika saya sekolah, setelah kelas empat saya bisa naik ke sekolah menengah karena saya lulus ujian. Siswa yang tidak lulus ujian melanjutkan sekolah dasar, lalu naik ke kelas-kelas atas sekolah dasar."

Ilpo Salonen adalah seorang pengawas pendidikan dasar di suatu distrik pinggiran Helsinki. Pada suatu hari yang hujan, ia dengan ramah menerima saya di lantai lima gedung perkantoran pemerintah daerah, berbicara tentang pandangan dan pengalamannya mengenai pendidikan Finlandia. Saat ia masih sekolah dulu, Finlandia juga menerapkan sistem dua jalur. "Dulu sistemnya ada dua jenis sekolah, satu adalah sekolah persiapan universitas yang lebih baik, satu lagi adalah sekolah umum yang mengarah ke pelatihan kejuruan. Anda tidak bisa berpindah antara dua jalur itu. Saat saya sekolah, sistemnya seperti itu. Satu jalur menuju universitas, satu jalur lagi menuju pelatihan kejuruan, dan Anda harus memilih pada usia sepuluh tahun, Anda tidak bisa berubah pikiran."

Undang-undang pendidikan yang disahkan pada tahun 1963 sebenarnya sudah lama digodok, namun baru terealisasi belakangan. Enam belas tahun sebelumnya, sebuah komite lintas partai telah mengadakan dua ratus rapat dan menjadi yang pertama mengusulkan pembentukan sistem pendidikan komprehensif. Setelah

undang-undang itu disahkan, butuh enam belas tahun lagi untuk diimplementasikan di seluruh Finlandia. Artinya, gagasan yang diajukan pada tahun 1947 baru sepenuhnya terwujud pada tahun 1979. Progres semacam ini terlihat lambat dan membuat frustrasi. Saya tahu jika saya adalah seorang politikus, pembuat kebijakan, atau orang tua yang terlibat di dalamnya, saya pasti akan sangat kesal. Namun, hal itu mungkin juga menjadi salah satu alasan mengapa sistem baru tersebut kemudian menjadi sangat stabil dan efektif.

Enam belas tahun antara "usulan awal" hingga "pengesahan undang-undang oleh parlemen" dapat digambarkan sebagai periode konflik, debat, dan akhirnya mencapai konsensus. Awalnya, serikat guru perguruan tinggi dan sekolah menengah melancarkan serangan sengit terhadap proposal tersebut, dengan alasan bahwa sistem pendidikan yang komprehensif akan menimbulkan berbagai masalah. Pada tahun 1959, sebuah laporan mendalam merekomendasikan Finlandia untuk bergerak menuju reformasi pendidikan komprehensif, namun laporan tersebut tidak menyelesaikan perbedaan pandangan antar partai politik. Akhirnya, setelah berbagai debat dan diskusi, mayoritas suara (seratus enam puluh tiga setuju, enam puluh delapan menentang) mengesahkan: Finlandia tidak boleh membiarkan warga negaranya meninggalkan sistem pendidikan sebelum mendapatkan kualifikasi pendidikan yang lebih tinggi (pada saat itu, sebagian besar anak-anak tidak dapat memperoleh kualifikasi yang lebih tinggi). Mengutip Salonen: "Ketika kita hanya memiliki lima juta orang, kita tidak mampu melepaskan siapa pun. Di sini, setiap orang itu penting." Merete juga menyatakan: "Di Finlandia, kami suka memberikan kesempatan kepada setiap orang."

Diskusi panjang dan pembentukan konsensus lintas partai, alih-alih pemaksaan legislasi oleh pemerintah mayoritas, mungkin menjadi alasan mengapa pendidikan komprehensif Finlandia jarang dipertanyakan selama puluhan tahun berikutnya. Sebelum dan sesudah Finlandia tampil cemerlang dalam tes PISA tahun 2000, warga Finlandia, tanpa memandang afiliasi politik, sangat puas dengan sistem pendidikan Finlandia. Hal ini jelas berbeda dengan negara-negara Nordik tetangga mereka, di mana di Swedia dan Norwegia, pemilih sosial demokrat lebih menyukai sistem pendidikan mereka daripada pemilih konservatif.

Faktor lain yang berkontribusi pada keberhasilan reformasi Finlandia mungkin adalah waktu implementasi yang lambat. Pada paruh kedua tahun 1960-an, Finlandia berupaya mengembangkan dan menguji kurikulum baru untuk sekolah-sekolah baru, guna menemukan metode yang paling sesuai untuk sistem baru ini. Dalam sistem baru ini, siswa dengan kemampuan dan latar belakang yang berbeda menerima pendidikan yang sama. Ratusan guru terlibat dalam proses pengembangan, dan bahkan implementasi kebijakan terakhir pun tidak dilakukan secara serentak di seluruh negeri, melainkan dimulai dari Lapland di utara, karena pendidikan di sana paling membutuhkan reformasi. Selama tujuh tahun berikutnya, reformasi secara bertahap didorong ke selatan. Reformasi pendidikan juga disertai dengan pelatihan guru dalam jabatan khusus untuk memastikan guru dapat mengajar dengan cara yang seharusnya dalam kurikulum baru—ini adalah pekerjaan besar, karena para guru sebelumnya dilatih untuk mengajar jenis anak tertentu: entah mengajar kurikulum akademik kepada anak-anak berprestasi, atau mengajar kurikulum yang disederhanakan kepada anak-anak berprestasi rendah. Orang Finlandia telah berusaha keras untuk mencapai

konsensus tentang "mendidik semua anak untuk mencapai kualifikasi pendidikan yang lebih tinggi". Konsensus ini sendiri mungkin memiliki dampak besar pada implementasi reformasi pendidikan Finlandia secara penuh.

Seperti apa sistem baru ini? Semua anak menerima pendidikan di sekolah yang sama, mengikuti kurikulum yang sama, selama sembilan tahun, bukan empat tahun. Mereka percaya bahwa setiap anak dapat mengikuti kurikulum ini, sehingga pada usia lima belas atau enam belas tahun, anak-anak sudah siap memilih sekolah: satu adalah sekolah akademik (gymnasium, ini adalah sekolah menengah atas yang mempersiapkan masuk universitas, bukan tempat melatih otot perut), dan yang lainnya adalah sekolah kejuruan.

Pada awal reformasi, mereka harus menggabungkan "kelas atas sekolah dasar" dan "sekolah menengah" yang sebelumnya terpisah. Proses itu penuh dengan gejolak; jika bukan karena pengesahan undang-undang yang bersifat memaksa, mungkin tidak akan berhasil. Yang lebih tidak biasa adalah, pemerintah Finlandia juga memasukkan semua sekolah swasta ke dalam sistem ini, yang berarti sekolah swasta didanai oleh pemerintah, dan pihak sekolah tidak diizinkan memungut biaya atau memilih siswa berdasarkan kemampuan. Umumnya diyakini bahwa Finlandia tidak memiliki sekolah swasta. Hal ini justru membuktikan sebaliknya: Finlandia masih memiliki sekolah swasta, karena beberapa sekolah dikelola oleh organisasi non-negara seperti gereja, tetapi mereka tidak memiliki hak pilihan ekonomi, sosial, atau akademik yang umumnya dinikmati oleh sekolah swasta di negara lain.

Pendidikan Komprehensif: Apakah Efektif?

Meskipun Finlandia telah melakukan beberapa hal, belum tentu itu selalu baik atau berguna. Untuk menilai apakah pendidikan komprehensif lebih efektif dibandingkan pendidikan sebelumnya, kita dapat melihat beberapa tolok ukur, seperti dampak reformasi terhadap hasil, dampak reformasi terhadap keadilan (equity) sistem (apakah hasil belajar siswa bergantung pada latar belakang keluarga), dan dampak reformasi terhadap kesetaraan (equality) (distribusi nilai). Kebanyakan orang akan setuju bahwa, dengan kondisi lain yang sama, hasil yang lebih baik dan keadilan yang lebih luas adalah tujuan yang patut dikejar. Namun, tidak semua orang setuju bahwa kesetaraan nilai itu mutlak baik—bagi banyak orang, ini tergantung pada apakah kesenjangan antara nilai terbaik dan terburuk mengecil karena siswa yang paling bawah mengalami peningkatan, atau karena siswa yang berprestasi menurun. Ada penelitian yang menyelidiki dampak sistem pendidikan komprehensif terhadap hal-hal ini, tetapi seperti penelitian sistem apa pun, kita harus melihat hasil penelitian ini sebagai petunjuk, bukan sebagai bukti "apa yang berhasil". Hasil reformasi pendidikan sebagian bergantung pada apa yang diubah, dan sebagian lagi bergantung pada bagaimana dan di mana reformasi itu diimplementasikan.

Penelitian yang dapat dirujuk di sini berkaitan dengan usia ketika siswa pertama kali memilih sekolah yang berbeda ("sekolah persiapan universitas" dan "sekolah kejuruan"). Reformasi komprehensif Finlandia mengubah usia pemilihan sekolah pertama dari sepuluh menjadi lima belas atau enam belas tahun. Pendidikan komprehensif berarti semua siswa menerima pendidikan di jenis sekolah yang sama.

Dengan kata lain, sistem pendidikan komprehensif menunda waktu pemilihan sekolah pertama siswa hingga usia yang lebih tua.

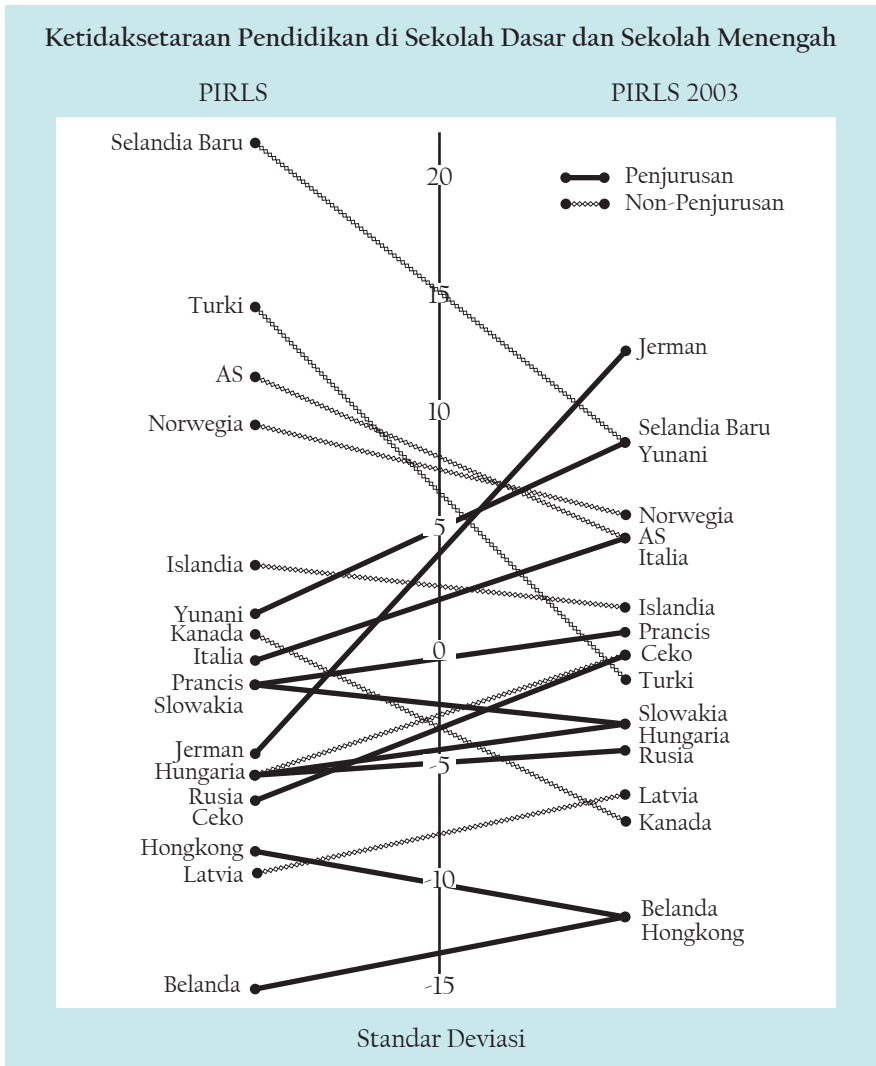
Jika perubahan waktu pemilihan sekolah pertama menghasilkan kemajuan dalam hasil keseluruhan, keadilan, dan kesetaraan dalam suatu sistem, arah yang ditunjukkan oleh penelitian tidak dapat diperdebatkan. Sebaliknya, jika keadilan atau kesetaraan meningkat, tetapi dengan mengorbankan hasil keseluruhan; atau jika hasil keseluruhan meningkat, tetapi mengorbankan keadilan, sistem mana yang lebih baik menjadi masalah subjektif, dan perbedaan pendapat tidak dapat dihindari. Haruskah kita mengorbankan keadilan dan kesetaraan demi mengejar hasil yang lebih baik? Atau haruskah kita mengorbankan pendidikan siswa berbakat demi kepentingan mayoritas? Untungnya, bukti menunjukkan bahwa dalam hal ini, ketiga tujuan tersebut tidak saling bertentangan.

Salah satu penelitian terpenting di bidang ini dilakukan oleh dua ekonom, Eric Hanushek dan Ludger Woessmann. Mereka meneliti dampak pemilihan sekolah lebih awal terhadap perbedaan nilai ("ketidaksetaraan") dan nilai rata-rata[1]. Mereka menggunakan metode cerdik untuk membandingkan negara, guna memastikan bahwa hubungan yang mereka minati—hubungan antara usia pemilihan sekolah pertama dan ketidaksetaraan—tidak disebabkan oleh perbedaan lain dalam sistem pendidikan, seperti ketidaksetaraan kekayaan atau kualitas guru di negara tersebut. Pendekatan mereka adalah membandingkan "ketidaksetaraan sekolah dasar di setiap negara sebelum pemilihan sekolah" dengan "ketidaksetaraan dalam sistem pendidikan yang sama pada akhir sekolah menengah pertama" (karena pada akhir sekolah menengah pertama, siswa di beberapa negara telah memilih sekolah, sementara di negara lain belum). Diagram di bawah ini menunjukkan perubahan ketidaksetaraan—perhatikan bahwa di negara-negara dengan pemilihan sekolah lebih awal (yaitu "penjurusan"), ketidaksetaraan pada jenjang sekolah menengah melebar (hanya satu negara yang menjadi pengecualian); di negara-negara dengan pemilihan sekolah lebih lambat (yaitu "non-penjurusan"), ketidaksetaraan pada jenjang sekolah menengah menyempit (hanya dua negara yang menjadi pengecualian).

Tidak semua orang setuju bahwa "ketidaksetaraan nilai" mutlak merupakan masalah, terutama jika perbedaan ini hanya mencerminkan bahwa siswa berbakat dari berbagai latar belakang berprestasi sangat baik dalam sistem yang memilih sekolah lebih awal, sehingga ada yang mungkin menjadikannya sebagai argumen pendukung "pemilihan sekolah lebih awal". Pertanyaan yang lebih menarik adalah, apa dampak praktik ini terhadap anak-anak dari keluarga miskin. Dengan kata lain, "Apa dampak pemilihan sekolah lebih awal terhadap keadilan?" Apakah pemilihan sekolah lebih awal membantu meningkatkan keadilan karena memberikan kesempatan kepada siswa berbakat dari berbagai latar belakang untuk memilih jalur studi lebih awal, atau justru mengurangi keadilan karena merampas kesempatan siswa miskin?

Woessmann dan rekan-rekannya menganalisis data PISA tahun 2003, dan menggunakan standar pengukuran latar belakang siswa OECD, untuk mengeksplorasi dampak waktu pemilihan sekolah terhadap nilai siswa di berbagai negara[2]. Hasilnya

1 Hanushek E, Woessmann L. Does educational tracking affect performance and inequality differences in evidence across countries. *Economic Journal* 2006; 116:63–76.

2 Woessmann L, Luedemann E, Schuetz G, West, M. School Accountability, Autonomy and Choice around the World. Cheltenham: Edward Elgar, 2009.

Gambar 2: Diambil dari Woessmann (2009)

(Woessmann L. International evidence on school tracking: a review. *CESifo DICE report in: Journal for Institutional Comparisons* 2009; 7(1):26–34. The UK is not included as it did not enter both of these tests.)

sejalan dengan penelitian sebelumnya, mereka menemukan bahwa semakin lambat siswa memilih sekolah, semakin kecil pengaruh latar belakang keluarga siswa[1]. Terlepas dari apa yang dikatakan akal sehat, bukti empiris menunjukkan bahwa menunggu siswa sedikit lebih tua untuk memilih sekolah berarti nilai siswa pada usia lima belas tahun lebih mungkin mencerminkan potensi dan usaha mereka, daripada pendapatan orang tua mereka.

1 Horn D. Age of Selection Counts: A Cross-Country Comparison of Educational Institutions. Mannheim: Unniversität Mannheim, 2008. Tersedia di: www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-107.pdf Duru-Bellat M, Suchaut B. Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us. *European Educational Research Journal* 2005; 4(3):181–94.

Situasi Finlandia memang demikian, Finlandia memiliki salah satu sistem pendidikan paling setara di dunia, baik dari segi distribusi nilai (kesetaraan) maupun pengaruh latar belakang (keadilan). Anda mungkin berpikir ini hanya karena diferensiasi sosial di Finlandia yang lebih sedikit, tetapi sebelum berasumsi demikian, Anda harus memperhatikan satu hal: Finlandia tidak selalu menjadi masyarakat yang kurang terklasifikasi. Tak lama setelah Finlandia merdeka dari Rusia pada tahun 1917, pecah perang saudara yang menyebabkan polarisasi serius antar kelas sosial. Penciptaan sistem pendidikan yang lebih terbuka adalah salah satu alasan hilangnya perbedaan kelas sosial (dalam hal selera dan perilaku, dan saya diberitahu, juga aksen), sementara kemakmuran yang belum pernah terjadi sebelumnya adalah alasan lain[1]. Tentu saja, memiliki sistem pendidikan komprehensif saja tidak cukup untuk membawa kesetaraan pendidikan yang relatif—beberapa negara dengan sistem pendidikan yang secara permukaan terlihat komprehensif (misalnya Inggris dan AS) tidak patut berbangga dalam hal kesetaraan, kita akan membahas alasannya nanti. Namun, sistem komprehensif memang terlihat membantu sistem pendidikan bergerak ke arah keadilan.

Sejauh ini, pilihan untuk mengadopsi pendidikan komprehensif terlihat masuk akal, tetapi bagaimana dengan kinerja keseluruhan? Pendidikan komprehensif mungkin membuat sistem pendidikan lebih adil, tetapi apakah itu juga mengorbankan prestasi siswa? Hanushek dan Woessmann telah mengeksplorasi hal ini, tetapi hasilnya tidak sejelas penelitian tentang usia pemilihan sekolah dan ketidaksetaraan. Mereka memang menemukan bahwa ada perbedaan signifikan secara statistik dalam nilai siswa antara sistem pendidikan yang berbeda. Namun, meskipun perbedaan ini lebih menguntungkan sistem pendidikan dengan pemilihan sekolah yang ditunda, perbedaan itu masih sangat kecil. Penelitian lain juga mengkonfirmasi bahwa penundaan pemilihan sekolah setidaknya tidak memiliki dampak negatif pada kinerja keseluruhan[2]. Selain itu, beberapa studi kasus negara menunjukkan bahwa penundaan usia pemilihan sekolah memiliki dampak positif pada kinerja siswa, seperti di Polandia dan Lithuania[3].

Ketika Finlandia melakukan reformasi komprehensif pada tahun 1970-an, kekhawatiran lain yang diajukan oleh para kritikus adalah bahwa meskipun reformasi tidak berdampak negatif pada kinerja keseluruhan, hal itu mungkin merugikan siswa berbakat. Beberapa orang tua, karena memiliki anak-anak yang berprestasi akademis, sangat khawatir tentang masalah ini. Beberapa orang tua, meskipun mendukung keadilan pendidikan, juga tidak bisa tidak khawatir bahwa mengejar keadilan pendidikan dapat menghambat potensi anak-anak mereka. Untungnya, penelitian di bidang ini menunjukkan bahwa pendidikan komprehensif dapat mengakomodasi keadilan dan perkembangan anak-anak. Hanushek dan Woessmann selanjutnya membandingkan bagaimana siswa dengan rentang kemampuan yang sama berprestasi dalam sistem yang lebih selektif dan sistem yang kurang selektif. Hasilnya

1 Solsten E, Meditz S. Finland: A Country Study. Washington: Government Publishing Office for the Library of Congress, 1988.

2 Schuetz G, Ursprung H, Woessmann L. Education Policy and Equality of Opportunity. *Kyklos* 2008; 61(2):279–308.

3 OECD. Reviews of National Policies for Education: Lithuania. Paris: OECD Publishing, 2002 OECD. The Impact of the 1999 Education Reform in Poland. Paris: OECD Publishing, 2011.

menunjukkan bahwa penundaan pemilihan sekolah tidak memiliki dampak negatif pada kelompok mana pun, bahkan tidak pada lima persen siswa terpintar. Demikian pula, Woessmann dan rekan-rekannya juga menemukan bahwa penundaan pemilihan sekolah tampaknya meningkatkan kinerja siswa yang kurang beruntung; siswa dengan latar belakang istimewa berprestasi serupa di kedua sistem. Kita akan membahas lebih lanjut hal ini nanti.

Struktur Sistem Bukan Kunci

SECARA keseluruhan, penundaan pemilihan sekolah mungkin membantu meningkatkan keadilan dan memiliki dampak minimal pada nilai rata-rata. Namun, pandangan keseluruhan ini menyembunyikan berbagai nuansa dan detail, yang hanya dapat terlihat dengan cermat mengamati kepingan-kepingan individual. Karena sekarang kita membahas Finlandia, mari kita mulai dari kepingan ini.

Bertahun-tahun setelah Finlandia menerapkan reformasi komprehensif, mereka mulai mengukur efektivitas reformasi tersebut. Saat itu PISA belum ada, dan juga tidak ada nilai ujian nasional untuk membandingkan hasil kelulusan di berbagai wilayah di seluruh negeri. Namun, semua pria di Finlandia harus menjalani wajib militer selama satu tahun pada usia dua puluh tahun, yang dapat dimengerti bagi negara yang sebagian besar sejarahnya berada di bawah kekuasaan negara lain. Ketika rekrutan baru melapor, mereka harus terlebih dahulu mengikuti beberapa tes kognitif: satu tes penalaran verbal, satu tes penalaran numerik, dan satu tes penalaran logis.

Dalam tes-tes ini, Anda mungkin berharap bahwa skor penalaran verbal dan penalaran numerik sampai batas tertentu mencerminkan pendidikan yang diterima oleh rekrutan, karena itu secara kasar sesuai dengan isi pelajaran bahasa Finlandia dan matematika. Tuomas Pekkarinen, Roope Uusitalo, dan Sari Kerr melakukan analisis ini dan menemukan bahwa rekrutan yang menerima pendidikan komprehensif (sistem baru) rata-rata sedikit lebih baik dalam tes bahasa daripada rekrutan yang menerima pendidikan dua jalur (sistem lama). Namun, tidak ada perbedaan signifikan dalam dua tes lainnya[1]. Namun, ada perbedaan yang jelas dalam skor antara siswa yang kurang mampu dari sistem pendidikan baru dan lama, tetapi rata-rata yang disebutkan di atas, seperti bukti internasional, menyembunyikan perbedaan-perbedaan tersebut. Dalam ketiga tes tersebut, rekrutan yang kurang mampu yang dididik dalam sistem baru mendapatkan skor lebih tinggi daripada yang dididik dalam sistem lama.

Oleh karena itu, reformasi komprehensif tampaknya berkontribusi pada sistem keadilan Finlandia yang unggul, tetapi bisakah itu menjelaskan prestasi luar biasa mereka? Secara terpisah, tidak. Namun, seperti yang disebutkan sebelumnya, reformasi struktural itu sendiri hanyalah sebagian faktor. Pekkarinen et al. mengevaluasi efek dari empat tahun pertama reformasi, tetapi kemudian ada beberapa faktor pendorong yang berperan. Di sini saya akan menyebutkan tiga: sikap budaya, profesionalisme guru, dan ekspektasi umum. Konsep pertama adalah apa yang diceritakan Salonen kepada saya.

1 Kerr S, Pekkarinen T, Uusitalo R. Analysing the impact of school tracking on cognitive skill development. *Journal of Labour Economics* 2013; 31:577–602.

> "Perubahan formal sistem sekolah dan perubahan budaya adalah dua hal yang berbeda. Perubahan struktural terjadi pada tahun 70-an, dari tahun 1972 hingga 1979, secara bertahap berubah dari utara ke selatan. Namun, budaya sistem lama dan baru membutuhkan waktu cukup lama untuk berubah, dan sekarang saya kadang-kadang masih melihat sisa-sisa sistem lama."

Saya bertanya kepadanya apa yang dimaksud dengan budaya sistem lama, dan ia mencontohkan sebuah sekolah yang baru saja ditutup. Sekolah itu selalu berpegang pada pola pikir lama, meskipun sistem baru telah lama diterapkan di seluruh negeri. "Di sekolah itu, mereka terus-menerus menanamkan pada siswa: 'Kalian semua harus kuliah', 'Saya harap kalian mengerti, kalian tidak bisa masuk sekolah kejuruan. Di sekolah ini, tidak ada siswa yang masuk sekolah kejuruan.' Mereka memiliki semacam kebanggaan yang salah."

Jadi, pola pikir lama meyakini bahwa hanya anak-anak tertentu yang cocok untuk melanjutkan studi ke pendidikan tinggi, dan pendidikan tinggi secara inheren lebih unggul dari pelatihan kejuruan. Hal ini bertentangan dengan konsep modern yang menjadi dasar reformasi, yang menyatakan bahwa setiap anak dapat mencapai tingkat akademik tertentu (ditentukan oleh kurikulum nasional), dan ketika anak-anak menerima pendidikan tersebut hingga usia enam belas tahun, mereka dapat memilih salah satu dari beberapa jalur yang sama-sama berharga untuk terus berkembang. Perubahan pendidikan komprehensif membawa struktur baru, dan ide-ide baru pun ikut datang, tetapi ide-ide baru membutuhkan waktu untuk mengakar kuat. Keyakinan dan harapan guru memiliki dampak besar pada prestasi siswa—ini adalah hasil penelitian yang mengejutkan, dan kita akan kembali membahasnya ketika membahas Jepang. Jika guru tidak secara aktif menerima ide-ide baru, dan tetap berpegang pada pola pikir lama (bahwa hanya beberapa siswa yang mampu melanjutkan studi), efek dari sistem pendidikan komprehensif akan berkurang. Untungnya, Salonen merasa bahwa pola pikir lama itu sebagian besar telah dihilangkan, digantikan oleh pola pikir baru yang lebih inklusif.

Faktor pendorong kedua yang membuat pendidikan komprehensif berhasil juga berkaitan dengan guru. Mereka tidak hanya perlu percaya bahwa setiap anak memiliki kemampuan untuk menyelesaikan studi, tetapi juga memiliki keterampilan mengajar untuk membantu anak mencapai tujuan. Pada tahun-tahun awal reformasi Finlandia, guru-guru beradaptasi dengan sangat sulit, karena pelatihan di sekolah guru mereka dirancang untuk sistem pendidikan yang berbeda. Saya bertanya kepada Merete, bagaimana rasanya ia baru mulai mengajar di sekolah jenis baru?

> "Lebih sulit, karena saya dilatih untuk mengajar sejarah dan politik, yaitu mengajar siswa yang 'qualified', apakah kalian menyebutnya begitu? Siswa-siswa itu telah dipilih. Tetapi siswa di sekolah jenis baru berbeda, sangat sulit mengajar mereka. Anda harus menemukan cara mengajar baru, karena tingkat kemampuan siswa sangat bervariasi. Awalnya saya merasa sangat sulit mengajar."

Pemerintah Finlandia memang menyediakan pelatihan dalam jabatan bagi guru untuk mengajar kurikulum baru, tetapi para guru membutuhkan waktu untuk beradaptasi. Saat ini, tentu saja sebagian besar guru sejak awal menerima pendidikan keguruan yang dirancang untuk sistem baru, yang merupakan bagian dari gelar magister pendidikan.

Namun, pada awal reformasi pendidikan tahun 1970-an, faktor pendorong ketiga masih kurang. Kurangnya faktor ini mungkin menjelaskan mengapa sistem pendidikan baru tidak memiliki dampak signifikan pada nilai rata-rata penalaran numerik rekrutan; ini juga merupakan contoh bagus mengapa kita perlu berhati-hati dalam melihat data statistik permukaan. Ketika Finlandia pertama kali menerapkan reformasi komprehensif, tidak semua siswa mengambil kurikulum yang sama; siswa yang berbeda masih mengambil mata pelajaran matematika dan bahasa yang berbeda. Merete menjelaskan: "Dalam sistem baru, saya tidak hanya mengajar sejarah dan politik, saya juga mengajar satu kelas bahasa Inggris, dan kelas itu berisi siswa-siswa dengan nilai bahasa Inggris yang tidak terlalu bagus. Awalnya kami dibagi menjadi dua atau tiga kelompok bahasa, beberapa kelompok memiliki kemampuan bahasa yang lebih baik, beberapa tidak terlalu baik."

Membagi anak-anak ke kelas yang berbeda berdasarkan kemampuan belajar mereka di setiap mata pelajaran, praktik ini disebut "setting" (pengaturan), yang cenderung membuat penelitian menjadi agak kabur. Sebagai contoh di Finlandia, mereka hanya melakukan pengaturan berdasarkan mata pelajaran untuk dua mata pelajaran. Namun, "setting" atau "streaming" (pembagian kelas berdasarkan kemampuan untuk semua mata pelajaran) di negara lain hampir tidak berbeda dengan "pemilihan sekolah lebih awal". Meskipun demikian, sekolah yang melakukan pembagian kelas seperti itu masih dapat secara resmi disebut sekolah pendidikan komprehensif. Ambil contoh sebuah sekolah menengah di Inggris: sekolah itu tidak memilih siswa, tetapi melakukan pembagian kelas berdasarkan kemampuan untuk siswa baru berusia sebelas tahun, membagi mereka menjadi tiga tingkat kemampuan. Sekolah tidak hanya mengajar mereka kurikulum yang berbeda, tetapi juga mengajar di gedung yang berbeda dan membuat mereka mengenakan seragam yang berbeda. Apa perbedaan pendidikan semacam ini dengan membiarkan anak-anak memilih sekolah yang berbeda sejak awal? Yang perlu kita perhatikan adalah, "memilih masuk sekolah yang berbeda", "memilih jalur yang berbeda di dalam sekolah" (pembagian kelas berdasarkan kemampuan), dan "memilih kelas yang berbeda untuk mata pelajaran yang berbeda" (pengaturan mata pelajaran) meskipun berada pada titik yang berbeda dalam spektrum pendidikan, pada dasarnya hampir tidak ada perbedaan substansial di antara mereka. Tidak heran jika hasil penelitian tentang "setting" hampir sama dengan hasil penelitian tentang "pemilihan sekolah lebih awal". "Setting" hampir tidak memiliki dampak pada kinerja siswa, tetapi memiliki dampak negatif yang signifikan pada siswa dengan latar belakang sosial ekonomi yang kurang beruntung[1].

Mengakomodasi Perbedaan

Di Finlandia, pembagian kelas berdasarkan mata pelajaran untuk matematika dan bahasa menimbulkan banyak perdebatan, dan akhirnya dihentikan pada tahun 1983, karena penelitian internal menunjukkan bahwa pembagian kelas semacam ini

1 John Hattie and the Education Endowment Foundation both provide summaries of this research. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge, 2008. Higgins S, Katsipataki M, Kokotsaki D, Coleman R, Major LE, Coe R. The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit. London: Education Endowment Foundation, 2013.

mempertahankan dan memperdalam ketidaksetaraan regional, sosial, dan gender[1]. Akibatnya, pembagian kelas berdasarkan hasil ujian menjadi ilegal. Saat ini, sebagian besar kelas terdiri dari anak-anak dengan kemampuan yang berbeda, dan hampir semua sekolah mengejar tujuan kurikulum nasional yang sama. Mereka tidak menurunkan tujuan untuk anak-anak dengan kemampuan yang lebih rendah, melainkan meningkatkan bimbingan bagi mereka. Salonen percaya bahwa itu mungkin salah satu alasan mengapa Finlandia menempati peringkat teratas dalam tes PISA.

Ia berkata: "Pandangan saya tentang hasil PISA dan Finlandia adalah bahwa, secara tradisional, kelas-kelas kami selalu mencakup beragam siswa, jadi itu mungkin salah satu alasannya. Ketika siswa masuk, kami tidak memilih berdasarkan prestasi akademik; setelah siswa masuk, kami juga tidak membagi kelas berdasarkan prestasi akademik, melainkan dengan pemikiran 'satukan mereka, biarkan mereka berinteraksi dengan harmonis', itu mungkin salah satu faktornya."

Namun, tren kelas campuran kemampuan ini juga memiliki beberapa pengecualian yang masuk akal; mereka tidak selalu menyatukan semua anak bagaimanapun caranya. Seperti yang disebutkan sebelumnya, ketika bimbingan intensif dari guru kelas atau dukungan sesekali dari guru pendidikan khusus tidak dapat memenuhi kebutuhan anak-anak berkebutuhan khusus, anak-anak tersebut akan dipindahkan ke kelas mandiri yang lebih kecil dengan kurikulum yang dimodifikasi. Anak-anak yang berimigrasi ke Finlandia dan tidak bisa berbahasa Finlandia, meskipun bersekolah di sekolah umum, akan belajar di kelas mandiri selama satu tahun pertama, berfokus pada pembelajaran bahasa Finlandia, sebelum kemudian diintegrasikan ke kelas umum. Beberapa remaja yang berasal dari daerah yang dilanda perang dan belum pernah bersekolah di negara asal mereka, setelah menyelesaikan pelajaran bahasa di tahun pertama, terus belajar di kelas mandiri, karena selain harus belajar bahasa Finlandia (yang sudah cukup sulit), ada terlalu banyak pelajaran yang harus mereka kejar, sehingga kurikulumnya memiliki tingkat perbedaan tertentu.

Namun, di Finlandia, Anda jelas tidak akan melihat jenis kelas tertentu: kelas yang khusus dibuka untuk anak-anak dengan bakat akademik. Saya sengaja menyebutkan hal ini karena Finlandia memang menyediakan sumber daya untuk pengembangan bakat anak-anak lain: ada sekolah yang berspesialisasi dalam musik, olahraga, dan bahasa. Sekolah-sekolah ini akan memiliki satu kelas yang menawarkan kurikulum sedikit lebih maju dalam satu tahun ajaran—misalnya, termasuk pelajaran musik tambahan. Emma adalah salah satu siswa seperti itu; ia baru saja menonjol di dunia musik, saat ini sedang menempuh pendidikan di sekolah menengah atas, dan berencana untuk mendaftar ke akademi musik tahun depan. Namun, ketika saya bertemu dengannya, ia sedang mengikuti pelajaran musik kelas sembilan (tahun terakhir pendidikan wajib). Emma juga sangat cerdas dan lincah (ini bukan yang ia katakan sendiri, mengingat ia orang Finlandia; beberapa guru mengatakan kepada saya bahwa ia belajar dengan cepat), jadi saya bertanya kepadanya, bagaimana rasanya belajar bersama teman-teman sekelas yang tidak dapat memahami dengan cepat.

> "Jika Anda adalah kutu buku, Anda mungkin akan merasa bosan. Di pelajaran bahasa Inggris, saya selalu menjadi yang pertama menguasai, tetapi bagi saya

---

1 Aho E, Pitkänen K, Sahlberg P. Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. Washington: World Bank, 2006.

> itu hanya berarti harus mengerjakan lebih banyak tugas; guru akan berkata: 'Oh, sudah mengerti? Kalau begitu kerjakan juga latihan-latihan lain.' Guru juga sering meminta saya membantu teman-teman lain, misalnya berjalan di kelas dan membantu mereka memecahkan soal. Saya merasa tidak masalah, saya tidak keberatan, tetapi sekarang setelah saya berpikir lebih jauh, saya menyadari bahwa saya sebenarnya bisa terus belajar lebih banyak."

Saya diberitahu bahwa ini adalah topik hangat di Finlandia. Beberapa orang mengkritik bahwa sistem pendidikan saat ini tidak memungkinkan talenta terbaik untuk mengembangkan potensi mereka sepenuhnya, tetapi beberapa pendidik yang saya temui tampaknya tidak merasa perlu khawatir. Seorang guru memberi tahu saya:

> "Anak-anak terpintar, tidak peduli bagaimana Anda mengajarinya, ia akan belajar, tidak perlu bantuan." Guru ini seharusnya paling tahu hal ini, mengingat ia sendiri memiliki lima gelar. Salonen juga mengemukakan argumen serupa: "Saya rasa ketika Anda berbakat, Anda akan belajar apa pun yang Anda lakukan. Yang saya maksud berbakat adalah kenyataan yang sebenarnya; memang ada orang yang lebih cerdas, ada yang tidak terlalu cerdas, ini adalah kenormalan hidup, setiap orang berbeda. Orang yang berbakat, tidak peduli bagaimana ia belajar, ia akan belajar. Anda belajar sambil berdiri terbalik pun, tetap akan belajar, tidak masalah. Tetapi pada saat yang sama, ketika Anda harus membantu orang yang tidak berbakat belajar, Anda juga akan belajar hal yang berbeda. Jika kalian sekelas, cepat atau lambat Anda akan menghadapi situasi di mana Anda akan berkata: 'Oh, Anda tidak tahu? Ini cara menyelesaikannya.' Pada saat itu, dalam pikiran Anda juga akan ada tingkat pembelajaran yang berbeda. Dari sudut pandang itu, Anda belajar lebih banyak, dan belajar dengan cara yang berbeda. Selain itu, anak-anak yang tidak terlalu berbakat juga belajar, setidaknya mereka belajar hal-hal dasar."

Mungkin karena alasan inilah, ketiadaan kelas khusus untuk siswa berbakat sebelum usia lima belas tahun tampaknya tidak memiliki dampak besar pada prestasi siswa unggulan di tingkat nasional. Dalam tes PISA tahun 2009, persentase siswa Finlandia yang meraih nilai tertinggi (Level 5 dan 6) dalam mata pelajaran "Sains" adalah yang keempat di dunia, peringkat ketujuh dalam "Membaca", dan peringkat kelima belas dalam "Matematika" (meskipun tidak tinggi, namun masih jauh di atas rata-rata). Sejak usia lima belas tahun, siswa berbakat, jika berminat, dapat melanjutkan ke sekolah menengah yang memilih siswa berdasarkan prestasi akademik, dan kemudian melanjutkan ke universitas yang sangat selektif. Universitas Oxford dan Cambridge memiliki beberapa komunitas mahasiswa Nordik, yang merupakan produk dari "pendidikan komprehensif" semacam ini. Namun, jika ada aspek pendidikan Finlandia yang masih bisa ditingkatkan (tentu saja ada, seperti halnya negara lain), mungkin sekolah dapat memberikan lebih banyak kesempatan pengembangan bagi siswa berbakat, agar mereka terus unggul.

04
Misi, Keahlian, dan Kepercayaan pada Guru Finlandia

Purpose, Mastery and Trust in Finnish Teachers

Esteet katoavat etevän tieltä.
(Keahlian akan melenyapkan rintangan, kemajuan datang secara alami.)
(Pepatah Finlandia)

Jika saya bisa menahan musim dingin yang panjang, dingin, dan gelap, saya mungkin ingin menjadi guru di Finlandia (meskipun, ketika saya mengatakan kepada Emma bahwa saya mungkin akan kembali ke Finlandia di musim dingin, ia dengan serius mengatakan kepada saya: "Kamu mungkin akan mati."). Ketika saya menjadi guru di Inggris, saya bahkan diberitahu warna pena apa yang harus saya gunakan untuk memberikan nilai. Namun, di Finlandia, guru tampaknya menikmati kebebasan yang besar dalam mengajar. Di Inggris, saya harus menuliskan semua rencana pelajaran dalam format yang telah ditentukan dan mengirimkannya untuk disetujui. Di Finlandia, guru yang sudah berkualifikasi tidak perlu melakukan ini; mereka bahkan tidak perlu diawasi saat mengajar, karena tidak ada yang mengawasi mereka. Opini profesional mereka dihormati dalam segala hal, bahkan mereka dimintai pendapat tentang furnitur baru apa yang harus dipesan untuk kantin sekolah (saya pernah menghadiri rapat staf mereka sekali, agar tidak ada yang mengira perjalanan observasi ini glamor, dan agenda terakhir rapat itu adalah membahas pengadaan furnitur kantin).

Tanpa inspeksi sekolah, tanpa penilaian guru, dan bahkan tanpa ujian nasional yang mengharuskan guru bertanggung jawab—nilai siswa sebelum usia lima belas tahun semuanya ditentukan oleh guru. Jadi, bagaimana Finlandia bisa berprestasi begitu cemerlang dalam tes PISA? Tidak hanya itu, bagaimana Finlandia bisa mencapai kinerja belajar yang hampir seragam di seluruh negeri? Tentu saja, kenyataannya tidak sesederhana itu. Setengahnya berkaitan dengan motivasi, dan setengahnya lagi berkaitan dengan metode kontrol kualitas alternatif yang mereka terapkan.

Bayangkan jika sistem pendidikan Anda tidak memiliki ujian eksternal, tidak perlu mengawasi pengajaran guru, dan tidak perlu menginspeksi sekolah. Apakah menurut Anda para guru akan mencurahkan banyak perhatian pada pengajaran mereka? Akankah sekolah yang perlu diperbaiki bersusah payah melakukan perubahan yang diperlukan? Ketika saya mewawancarai guru-guru di sekolah-sekolah Finlandia, saya teringat penelitian motivasi yang saya pelajari di universitas, dan sebuah buku relevan yang baru saja saya baca: *Drive* karya Daniel Pink[1]. Pink menjelaskan bahwa banyak perusahaan mendasarkan kebijakan dan praktik kerja mereka pada model motivasi

1 Daniel Pink, *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*, edisi bahasa Mandarin diterbitkan oleh Cite Publishing.

yang sudah usang, yang ia sebut “Motivasi 2.0” (Motivasi 1.0 hanyalah dorongan kita untuk bertahan hidup).

Motivasi 2.0 didasarkan pada asumsi bahwa manusia akan mengejar penghargaan dan menghindari hukuman, sehingga cara terbaik untuk memotivasi manusia adalah melalui insentif eksternal, menggunakan pendekatan *carrot and stick*. Motivasi 2.0 mengklaim bahwa tanpa motivasi eksternal, manusia akan menjadi malas dan tidak akan melakukan banyak hal. Namun, penelitian pada tahun 1940-an telah menunjukkan bahwa manusia memiliki dorongan ketiga—motivasi intrinsik—yang dapat menjelaskan mengapa orang tetap terlibat dalam aktivitas tertentu tanpa imbalan eksternal sama sekali. Mereka melakukannya semata-mata demi kepuasan intrinsik yang berasal dari aktivitas itu sendiri, yang disebut Pink sebagai “Motivasi 3.0”.

Dua psikolog terkenal, Richard Ryan dan Edward Deci, penelitian mereka menunjukkan bahwa tiga faktor yang mendorong motivasi intrinsik individu adalah:

- **Keahlian:** Keinginan untuk terus meningkatkan diri;
- **Hubungan:** Keinginan untuk membangun hubungan yang harmonis dengan orang lain;
- **Otonomi:** Keinginan untuk menjadi mandiri[1]. Berdasarkan penelitian terbaru[2], Pink menambahkan faktor keempat pada Motivasi 3.0:
- **Misi:** Keinginan untuk mencapai “diri yang lebih besar”[3]. Finlandia secara tidak sengaja menciptakan sistem seperti itu yang secara tepat memenuhi kebutuhan psikologis guru-guru yang bermotivasi intrinsik.

Misi

INI sangat sederhana. Dari sudut pandang “misi”, mengajar sebagai sebuah profesi itu sendiri sangatlah meyakinkan. Mereka memilih menjadi guru karena merasa mendidik generasi berikutnya itu penting. Tidak hanya guru Finlandia yang memiliki pemikiran ini, penelitian dari lembaga pemikir pendidikan Inggris, LKMco, juga menemukan bahwa sebagian besar orang yang memilih profesi mengajar melakukannya karena ingin mendidik anak-anak[4]. Namun, di Finlandia, rasa misi dalam profesi mengajar dulunya lebih luhur daripada hanya mendidik anak-anak: itu pada dasarnya adalah misi “membangun bangsa”.

Salonen mengatakan kepada saya: “Pendidikan memainkan peran yang sangat penting dalam budaya kami. Pada tahun 1860-an, kami masih menjadi bagian dari Kekaisaran Rusia, tetapi merupakan kadipaten agung yang mandiri. Beberapa orang Rusia mulai menekan Tsar, mengatakan bahwa Finlandia tidak seharusnya tidak termasuk dalam Rusia. Melihat ancaman ini, otoritas Finlandia memerintahkan

1 Deci EL, Ryan RM. The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 2000; 11:319–38. Deci EL, Ryan RM. Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life’s domains. *Canadian Psychology* 2008; 49:14–23.

2 Grant AM. Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review* 2007; 32:393–417.

3 Strictly speaking, ini tidak berkontribusi pada motivasi intrinsik, tetapi memang berkontribusi pada motivasi internal (bukan eksternal). Kita akan membahas perbedaan ini di bagian Singapura.

4 Menzies L, Parameshwaran M. *Why Teach*? Tersedia di: www.lkmco.org/why-teach; 2015.

pembentukan sekolah umum, mewajibkan setiap orang untuk bersekolah di sekolah umum, untuk mendidik anak-anak: 'Kami bukan orang Swedia, kami juga tidak ingin menjadi orang Rusia, mari kita menjadi orang Finlandia.'"

Oleh karena itu, sistem pendidikan dapat dikatakan sebagai fondasi berdirinya Finlandia sebagai negara merdeka. Argumen yang dikemukakan saat itu adalah bahwa selama mereka bisa membentuk budaya populer dan identitas Finlandia, pada akhirnya mereka bisa menuntut kemerdekaan. Jadi, mereka menganggap guru sebagai benteng Finlandia, mengemban tanggung jawab besar, dan sangat dihormati. Setelah Perang Dunia II, banyak veteran yang beralih profesi menjadi guru, sehingga reputasi luhur ini tetap terjaga.

Tujuh puluh tahun kemudian, meskipun profesi mengajar tidak lagi dihormati dengan cara yang sama oleh masyarakat umum, profesi ini tetap populer. Emma, yang berada di usia remaja di mana ia memilih profesi masa depan, berkata: "Saya memang mengenal banyak orang yang ingin menjadi guru, tetapi saya tidak tahu... profesi guru memang dihormati, tetapi tidak terlalu istimewa." Misalnya, ia merasa status guru tidak setinggi dokter. Sebuah survei internasional yang dilakukan oleh Varkey GEMS Foundation mendukung pandangan Emma. Mereka mengambil sampel representatif dari seribu responden dari dua puluh satu negara dan meminta mereka untuk memberi peringkat berbagai profesi berdasarkan status, dan responden Finlandia memberikan peringkat guru lebih rendah daripada responden Inggris atau Amerika Serikat[[1]].

Meskipun demikian, secara keseluruhan, profesi mengajar tetap menjadi profesi yang sangat populer, dengan jumlah pendaftar program pelatihan guru jauh melebihi jumlah yang diterima (di ibu kota Helsinki, rasio pendaftar dan penerimaan adalah 10:1). Hal ini juga memungkinkan sekolah untuk memilih talenta-talenta terbaik saat merekrut siswa. Guru sekolah dasar adalah posisi yang sangat populer, tetapi tidak semua mata pelajaran sekolah menengah mengalami kelebihan pelamar. Di seluruh Finlandia masih ada kekurangan guru matematika dan ilmu pengetahuan alam. Untuk diterima di program pelatihan guru, pendaftar harus lulus dua set tes, termasuk tes tertulis dan tes praktik. Dalam tes tertulis, mereka harus membaca serangkaian artikel terkait pendidikan, lalu menulis esai berdasarkan artikel tersebut. Selanjutnya, mereka harus secara praktis menunjukkan potensi mengajar mereka, dan menjalani wawancara untuk mengkonfirmasi semangat etis mereka dalam mengajar, memungkinkan penguji memilih orang-orang yang sudah memiliki rasa misi dalam mengajar.

Mengapa status guru tidak seperti dulu, namun profesi mengajar tetap populer? Emma memberikan petunjuk kepada kita: "Untuk menjadi guru, Anda harus melalui pelatihan gila. Jadi, dalam hal itu, itu patut dihormati. Orang akan berkata: 'Oh, kamu menjalani begitu banyak pelatihan hanya untuk menjadi guru? Itu sangat keren!' Anda benar-benar harus berusaha keras; mereka tidak akan membiarkan sembarang orang menjadi guru." Ketika orang Finlandia ditanya pekerjaan apa yang mereka harapkan akan dilakukan oleh pasangan masa depan mereka, guru juga menempati peringkat tinggi. Jadi, meskipun status guru tidak terlalu tinggi dan penghasilan mereka tidak terlalu baik (sekitar rata-rata OECD), masyarakat umum masih sangat menghargai profesi mengajar, menganggapnya sebagai pekerjaan yang membutuhkan semangat

1 Varkey GEMS Foundation (2013). *Global Teacher Status Index*. London: Varkey Foundation, 2013. Tersedia di: www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf

etis dan keterampilan profesional. Perbedaan antara profesi mengajar di Finlandia dan di Inggris/AS terutama terletak pada keterampilan profesional, bukan pada semangat etis.

Keahlian

YANG Emma sebut sebagai "pelatihan gila" adalah program magister pendidikan lima tahun yang didanai oleh pemerintah Finlandia. Mereka yang bercita-cita menjadi guru sekolah dasar menempuh pendidikan di delapan universitas di Finlandia yang menyediakan pelatihan guru. Selain praktik mengajar, sekolah akan memberikan pendidikan di berbagai mata pelajaran yang harus dikuasai untuk membimbing siswa di sekolah nanti (saya terkejut mengetahui bahwa *ice skating* juga termasuk di dalamnya, karena itu adalah bagian dari kurikulum pelajaran olahraga). Sebaliknya, mereka yang ingin mengajar di sekolah menengah hanya perlu menempuh gelar magister pendidikan selama satu tahun setelah lulus universitas; mereka tetap belajar selama lima tahun, tetapi hanya satu tahun yang berfokus pada pendidikan.

Program-program ini dapat menghasilkan gelar magister karena kurikulumnya mencakup pelatihan penelitian, dan setiap siswa harus menulis tesis magister dengan topik pendidikan yang mereka pilih sendiri, misalnya tesis Kristiina tentang penggunaan gender dalam buku teks bahasa Inggris. Ilmu pendidikan terbaru yang diajarkan di sekolah didasarkan pada hasil penelitian terbaru tentang praktik pengajaran. Akhirnya, sekolah akan mengatur agar siswa menyelesaikan magang di sekolah pelatihan guru khusus (seperti rumah sakit pendidikan)—itu adalah bagian penting dari pelatihan guru. Semester lalu, pelajaran agama Emma hampir seluruhnya diajar oleh seorang guru magang, sementara guru aslinya selalu duduk di belakang kelas membuat catatan.

Banyak orang menyebutkan bahwa pelatihan guru tingkat magister ini adalah alasan mengapa Finlandia berprestasi sangat baik dalam tes PISA, tetapi seperti faktor-faktor lain, tidak ada bukti yang menunjukkan bahwa fitur ini sendiri memiliki dampak signifikan[1]. Terlepas dari apakah persyaratan gelar magister untuk guru membantu siswa Finlandia meningkatkan skor tes mereka, sejak dimulainya wajib belajar, guru-guru Finlandia memang sudah memiliki kualifikasi pendidikan yang lebih baik daripada masyarakat umum, sehingga memberikan kesan ahli dalam bidang yang mereka geluti. Bahkan sebelum gelar magister pendidikan diperkenalkan, magang sebelumnya harus menjalani pelatihan pendidikan selama dua hingga tiga tahun, dan mereka semua merasa bahwa itu adalah profesi yang membutuhkan keterampilan profesional.

Ketika saya bertanya kepada Marjo-Riitta tentang pelatihan profesional berkelanjutan yang mereka miliki, ia mengatakan bahwa guru harus mengikuti sejumlah

1 Menurut beberapa data yang sedikit kontroversial (Altinok. An international perspective on trends in the quality of learning achievement. Paris: UNESCO, 1965–2007.), nilai tes internasional Finlandia mulai meningkat pada pertengahan tahun 1960-an. Namun, Finlandia memindahkan pendidikan guru dari akademi ke universitas, menjadi profesi yang membutuhkan gelar magister, pada pertengahan tahun 1970-an, sekitar sepuluh tahun setelah kemajuan nilai tes internasional. Meskipun demikian, nilai mereka memang terus meningkat selama tiga puluh tahun, jadi lulusan magister yang baru terlatih mungkin juga berkontribusi pada peningkatan nilai.

kursus "pembelajaran" setiap tahun. Kursus-kursus itu dipilih sendiri berdasarkan kebutuhan pribadi, tetapi guru juga harus melakukan pengembangan diri di waktu luang mereka. Sebagai bagian dari sektor publik Inggris, ketika saya mendengar kata "harus", saya menafsirkannya sebagai "dipaksa dan diawasi untuk memastikan Anda mematuhi", tetapi ia sebenarnya tidak bermaksud begitu. Maksudnya adalah, untuk menjadi guru yang hebat, Anda perlu terus membaca buku, menelaah dokumen, dan berdiskusi penelitian dengan rekan kerja. Ia berkata: "Saya rasa jika saya tidak sesekali melakukan pengembangan diri, saya tidak bisa melakukan pekerjaan saya dengan baik." Bagi saya, ini sepenuhnya menunjukkan bahwa orang Finlandia memiliki dua prasyarat pertama untuk motivasi intrinsik—mereka pertama-tama memilih orang-orang yang memiliki misi dan kemudian melatih mereka untuk memahami penelitian pengajaran dan menerapkan apa yang telah mereka pelajari.

Hubungan

SEKARANG, saya tidak memiliki bukti yang dapat menunjukkan bahwa guru-guru Finlandia memiliki hubungan yang lebih harmonis daripada orang lain. Di sekolah dasar, guru-guru memang berkumpul setidaknya sekali seminggu untuk merencanakan kurikulum bersama. Ketika mereka baru mulai mengajar, mereka memiliki mentor. Ada waktu istirahat lima belas menit di antara setiap pelajaran, di mana mereka bisa pergi ke ruang guru untuk menikmati kopi kental dan mengobrol, tetapi hal-hal yang disebutkan di atas tidaklah istimewa. Di sekolah, selain kepala sekolah, tidak ada jabatan atasan lain, sehingga guru-guru di mata pelajaran yang sama memiliki status profesional yang setara. Gaji mereka tidak terkait dengan kinerja, dan tidak ada desain yang membuat mereka saling bersaing, mungkin fitur-fitur ini sedikit membantu hubungan mereka.

Satu hal yang mungkin membantu hubungan antara guru dan siswa di Finlandia adalah meluasnya sekolah-sekolah kecil. Pada awal tahun 1990-an, ada lebih dari dua ribu sekolah dengan jumlah siswa kurang dari lima puluh orang. Ini adalah sekolah komunitas, artinya, guru matematika Anda mungkin kebetulan bertemu ibu Anda saat mengantre di kantor pos, dan jika Anda tidak mengerjakan PR, ia bisa langsung melaporkan Anda di tempat. Namun, sejak resesi ekonomi pada awal tahun 1990-an, sekolah-sekolah kecil ini telah ditutup, dan siswa harus naik bus sekolah ke sekolah yang lebih besar. Selama dua puluh tahun berikutnya, jumlah sekolah pedesaan secara bertahap berkurang, dan pada tahun 2012 hanya tersisa enam ratus enam puluh sekolah. Meskipun hasil belajar siswa tampaknya tidak terpengaruh[1], kualitas hubungan antara guru dan siswa mungkin terpengaruh. Selain itu, ada kekhawatiran bahwa penutupan sekolah-sekolah tersebut mengancam karakteristik dan vitalitas desa-desa di sekitarnya, karena desa-desa tersebut menjadikan sekolah sebagai pusat komunitas mereka[2].

Untuk memahami secara lebih komprehensif apakah guru-guru Finlandia memiliki hubungan yang lebih harmonis daripada guru-guru di tempat lain, saya akan

---

1 Izadi R. The impact of school closures on student achievement – evidence from rural Finland. Helsinki: VATT Institute for Economic Research, 2015.

2 Autti O. The Role of Small Primary Schools in Rural Communities. European Conference on Educational Research, 2011.

berbagi beberapa penelitian menarik yang menunjukkan bahwa hubungan tidak hanya memengaruhi motivasi intrinsik, tetapi juga sangat penting. Hubungan sangat mirip dengan konsep "modal sosial", yang menggambarkan kekuatan hubungan seseorang dengan orang lain, dan nilai yang dihasilkan dari hubungan tersebut. Bagi guru di sekolah, ini termasuk berbagi ide dan belajar dari satu sama lain; memiliki modal sosial yang kuat berarti hubungan mereka dicirikan oleh tingkat kepercayaan yang tinggi dan interaksi yang sering.

Profesor Carrie Leana dari Universitas Pittsburgh melakukan penelitian pada lebih dari seribu guru sekolah dasar di New York untuk mengeksplorasi dampak modal sosial terhadap prestasi siswa. Ia meminta para guru tersebut mengisi kuesioner yang menanyakan siapa yang mereka akan konsultasi ketika membutuhkan saran, seberapa dapat dipercaya saran tersebut, dan lain-lain. Para peneliti juga melacak nilai matematika siswa selama satu tahun. Mereka menemukan bahwa ketika guru mengatakan bahwa percakapan mereka dengan rekan kerja sering berpusat pada matematika, dan ketika kepercayaan atau kedekatan antar guru lebih tinggi, nilai matematika siswa meningkat lebih banyak[1]. Dari sini terlihat bahwa hubungan antar guru memiliki signifikansi ganda—hubungan semacam itu tidak hanya meningkatkan motivasi individu, tetapi juga tampaknya terkait dengan efektivitas pengajaran.

Otonomi

JIKA Marjo-Riitta menghadapi sistem pendidikan yang birokratis atau terlalu mikro-manajemen, meskipun ia sangat ahli mengajar, memiliki hubungan yang baik, dan semangat yang kuat, ia akan kesulitan menjadi guru yang hebat. Jangan salah paham, tentu saja ada birokrasi dalam menjadi guru di Finlandia, misalnya, Anda harus mencatat bagaimana Anda membimbing anak-anak dengan kesulitan belajar sebelum Anda dapat meminta dukungan dari guru pendidikan khusus. Tetapi guru-guru Finlandia memiliki otonomi yang besar dalam bagaimana mengajar, bahkan apa yang harus diajarkan. Di Finlandia, guru benar-benar dipercaya. Setelah mereka mendapatkan kualifikasi guru, tidak akan ada lagi penilaian guru, dan tidak ada yang terus-menerus mengawasi apa yang mereka lakukan.

Salonen menjelaskan: "Budaya kami selalu menganjurkan bahwa selama seseorang membayar Anda untuk melakukan sesuatu, Anda berkewajiban untuk melakukannya dengan baik, dan Anda juga tidak ingin ada yang mengawasi Anda dengan ketat tentang bagaimana Anda melakukannya. Bahkan, ketika ada yang mengawasi, Anda malah berkinerja lebih buruk. Selain itu, ada juga latar belakang sejarahnya." Ia berhenti sejenak, mengangkat alisnya.

"Apa itu?" tanya saya.

"Pertanyaan bagus! Saya tahu Anda akan bertanya lebih lanjut." Ia berkata, "Singkatnya, sejarah Finlandia adalah, pada tahun 1100-an bangsa Swedia menyerang, dan kemudian mereka memerintah Finlandia selama dua atau tiga ratus tahun. Sebelum tahun 1812, kami sebagian besar tunduk pada Swedia, lalu datanglah bangsa Rusia. Baik Swedia maupun Rusia menganggap orang Finlandia sebagai warga kelas

1 Leanna CR. The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*. Stanford: Stanford University, 2011. Tersedia di: www2.ed.gov/programs/slcp/2011progdirmtg/mislinkinrfm.pdf

dua, mereka suka mengawasi apa yang kami lakukan. Sepanjang sejarah ratusan tahun itu, budaya Finlandia selalu memiliki perasaan: 'Hei, saya akan melakukan apa yang harus saya lakukan. Pergi sana! Anda tidak perlu mengawasi saya.'"

Maka, tidak heran ketika reformasi komprehensif terjadi pada tahun 1970-an, pemerintah menuntut bagaimana guru harus mengajar, para guru sangat tidak puas dengan campur tangan pemerintah. Seperti yang disebutkan sebelumnya, pada saat itu guru-guru mendapati diri mereka berada dalam situasi mengajar yang sama sekali baru, menghadapi anak-anak dengan tingkat kemampuan yang berbeda, dan pemerintah mengharapkan mereka untuk mengajar semua anak hingga tingkat yang baik. Hal itu tidak hanya membutuhkan keterampilan mengajar yang baru, tetapi juga filosofi pendidikan yang baru, dan pada saat itu tidak semua guru setuju dengan filosofi baru itu. Jadi, selain pelatihan dalam jabatan, guru-guru juga harus menjalani inspeksi berkala. Pemerintah juga mengelola guru dengan sistem kontrol pusat yang ketat untuk memeriksa apakah mereka mematuhi kurikulum baru, alih-alih menggunakan metode pengajaran lama.

Barulah setelah sistem pendidikan komprehensif mengakar kuat dan para guru telah melakukan tugas mereka, pemerintah menghentikan pengawasan dan tidak lagi mewajibkan sekolah menggunakan buku teks yang disetujui secara pusat. Pada tahun 1985, Finlandia memperkenalkan kerangka kurikulum baru yang memberikan lebih banyak otonomi kepada kota-kota dan sekolah dalam menafsirkan kurikulum nasional yang seragam, meskipun pemerintah masih mengatur berapa jam yang harus diajarkan untuk setiap mata pelajaran. Saat ini, guru-guru Finlandia sangat menghargai otonomi guru, dan banyak guru bahkan menyatakan bahwa mereka lebih memilih meninggalkan pekerjaan itu jika mereka kehilangan otonomi mereka[1].

Oleh karena itu, meskipun misi dan penguasaan (yang saya maksud adalah keterampilan profesional, bukan persyaratan kualifikasi magister) telah menjadi ciri khas profesi "guru Finlandia" sejak diberlakukannya wajib belajar, otonomi sebagai ciri khas tidak selalu ada. Tentu saja, otonomi tidak selalu baik—itu tergantung pada kualitas, filosofi, dan keterampilan profesional orang yang menggunakannya. Meskipun guru-guru Finlandia selalu memiliki pendidikan tinggi, ada suatu masa di mana pelatihan dan pengalaman mereka tidak lagi mampu memenuhi tuntutan tugas baru yang besar. Penting untuk diingat satu hal di sini: periode penurunan otonomi itu mungkin diperlukan untuk hasil Finlandia di kemudian hari. Namun, pada tahun 1980-an, pemerintah merasa bahwa kualitas pengajaran sudah sangat stabil sehingga tidak perlu lagi melanjutkan pengawasan. Sejak saat itu, guru-guru Finlandia menikmati otonomi penuh dalam cara mereka mengajar dan sumber daya apa yang mereka gunakan dalam pengajaran, sehingga memiliki tiga elemen utama yang mendukung motivasi intrinsik: hubungan, penguasaan, dan otonomi.

Apakah Ini Benar-benar Otonomi?

PADA tahun 1996, Dewan Pendidikan Nasional Finlandia meminta sekelompok peneliti dari University of East Anglia, Inggris, untuk mengunjungi lima puluh sekolah

1 Sahlberg P. The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Dalam Lieberman A, Darling-Hammond L (eds.), *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*. New York: Routledge, 2012; 1–21.

di Finlandia, mengamati kurikulum di seluruh negeri, untuk memahami bagaimana guru menggunakan otonomi mengajar yang diberikan pemerintah kepada mereka. Laporan penelitian mereka sangat mengejutkan:

"Seluruh kelas membaca teks dari buku pelajaran baris demi baris sesuai dengan kecepatan yang ditentukan guru. Barisan demi barisan anak-anak melakukan hal yang sama dengan cara yang sama, baik itu pelajaran seni, matematika, maupun geografi. Kami mengunjungi beberapa sekolah dan melihat cara mengajar yang hampir persis sama. Bahkan jika Anda menukar guru-guru sekolah-sekolah itu, anak-anak tidak akan menyadari adanya perbedaan."[1]

Meskipun sampel penelitian tersebut kecil, laporan tentang sekolah-sekolah Finlandia itu menggambarkan situasi pada tahun 1996, hanya empat tahun sebelum PISA mengumumkan bahwa siswa Finlandia memiliki nilai ujian tertinggi pada tahun 2000. Selama empat tahun itu, tidak ada perubahan besar pada guru dan sekolah, dan Emma juga tidak melihat adanya perbedaan besar dalam cara guru sekolah mengajar. Ia menggambarkan situasi kelas yang khas seperti ini kepada saya:

> "Kami masuk kelas, duduk, lalu mulai meninjau pekerjaan rumah. Jika Anda tidak mengerjakan pekerjaan rumah, Anda akan sangat gugup, karena guru akan memanggil seseorang secara acak untuk mengumumkan jawaban pekerjaan rumah. Jika kebetulan Anda yang terpilih, Anda tidak akan bisa menjawab! Kemudian, guru akan bertanya apakah ada komentar atau pertanyaan lain. Jika tidak ada, kami akan melanjutkan ke topik berikutnya, dan guru akan menjelaskan: 'Begini cara kerjanya, begini cara perhitungannya.' Kami akan membuat catatan, bertanya, dan berdiskusi. Kemudian, guru akan memberikan beberapa latihan dari buku latihan untuk kami kerjakan, sampai bel istirahat. Jika ada yang punya pertanyaan, guru akan menghampiri untuk membimbing secara individual, tetapi itu tergantung mata pelajaran. Pelajaran matematika seperti itu, tetapi pelajaran bahasa akan melakukan serangkaian latihan, seperti latihan berbicara satu lawan satu dan permainan."

Para peneliti yang membandingkan video pengajaran matematika di Islandia dan Finlandia juga menemukan bahwa dalam kurikulum yang dipimpin guru, guru-guru Finlandia menggunakan metode pengajaran tradisional yang konsisten, tetapi juga ada banyak interaksi kelas secara keseluruhan, seperti diskusi kelas dan presentasi siswa[2]. Dari dua puluh video pengajaran yang direkam di Finlandia, setiap pelajaran menggunakan struktur "ulasan—pengajaran—latihan", mirip dengan deskripsi Emma. Hal ini sangat kontras dengan metode yang digunakan oleh guru-guru Islandia. Islandia dalam banyak hal mirip dengan Finlandia, tetapi skor PISA-nya jauh lebih rendah daripada Finlandia. Dalam sampel Islandia, separuh guru menggunakan metode pengajaran yang lebih personal, di mana siswa menghabiskan lebih banyak waktu untuk belajar hal-hal yang berbeda secara mandiri; jika waktu memungkinkan, mereka akan memberikan bimbingan mengajar satu lawan satu. Saya menyebutkan ini bukan untuk mengatakan bahwa metode pengajaran tradisional Finlandia adalah penyebab

---

1 Norris N, Asplund R, MacDonald B, Schostak J, Zamorski B. *An Independent Evaluation of Comprehensive Curriculum Reform in Finland*. Helsinki: National Board of Education, 1996; hlm. 29.

2 Savola L. Membandingkan praktik kelas guru matematika Finlandia dan Islandia: *Journal of Mathematics Education at Teachers College* 2010; 7–13.

prestasi baik mereka, tetapi untuk menunjukkan bahwa, dibandingkan dengan negara lain, gaya mengajar guru-guru Finlandia tampaknya memiliki konsistensi yang mencolok.

Metode pengajaran Finlandia yang lebih seragam ini dapat menjelaskan mengapa perbedaan skor siswa di berbagai sekolah di Finlandia begitu kecil. Namun, apakah ini juga menimbulkan keraguan apakah guru-guru Finlandia benar-benar memiliki otonomi mengajar? Apakah ada tekanan tersembunyi yang memaksa mereka untuk mengadopsi metode pengajaran yang serupa? Pertanyaan semacam itu wajar, tetapi Anda bisa yakin, jawabannya memang "tidak". Saat ini, guru-guru Finlandia memang bisa mengajar apa pun yang mereka suka. Gaya mengajar dan struktur kurikulum yang serupa yang Anda lihat di seluruh Finlandia tidak diwajibkan, melainkan hasil dari kontrol kualitas di dua bidang lain: pelatihan guru dan sumber daya.

Metode Kontrol Kualitas yang Berbeda

BEBERAPA orang, setelah melihat sistem pendidikan Finlandia dan kebebasan profesional yang dinikmati para gurunya, berpendapat bahwa jika guru-guru di negara lain juga memiliki otonomi dalam mengajar, nilai matematika, membaca, dan sains siswa akan meningkat. Saya rasa tidak sepenuhnya demikian. Nilai siswa di beberapa sekolah akan membaik, tetapi di sekolah lain akan memburuk, tergantung pada kualitas guru dan kualitas manajemen sekolah. Seseorang yang melakukan apa yang ia anggap terbaik tanpa pengawasan, hanya berharga jika ia memiliki niat yang benar dan juga memiliki profesionalisme yang diperlukan untuk mencapai tujuannya (misi dan keahlian). Tanpa niat yang benar, guru mungkin malas berusaha (di beberapa negara berkembang, sering terlihat guru tertidur di meja kelas). Tanpa profesionalisme, guru mungkin dengan antusias mengadopsi metode pengajaran baru tanpa mengetahui apakah strategi pengajaran baru itu berhasil, atau tanpa memiliki keahlian praktis untuk melaksanakannya.

Finlandia mampu memberikan begitu banyak otonomi kepada guru sampai batas tertentu karena mereka mampu mengendalikan niat dan profesionalisme guru secara bersamaan. Mereka memiliki cukup banyak orang yang melamar untuk menerima pelatihan guru, sehingga mereka dapat memilih dengan cermat talenta yang termotivasi untuk mengajar dan mencintai mendidik siswa. Selanjutnya, mereka hanya membuka program pelatihan guru di beberapa universitas terkemuka, untuk mengontrol kualitas program-program ini dan keterampilan mengajar para lulusan.

Alasan mengapa begitu banyak orang melamar pelatihan guru di Finlandia, sehingga mereka dapat memilih talenta yang akan dididik dengan cermat, selain alasan historis yang disebutkan sebelumnya, juga karena, berdasarkan berbagai alasan yang disebutkan, profesi mengajar masih merupakan pekerjaan yang menarik. Mereka memiliki cukup banyak talenta hebat yang ingin berkarier dalam profesi yang bermakna ini; mereka suka menjadi ahli, dan merasa sangat menarik untuk dipercayakan dengan pekerjaan sepenting itu (tidak seperti di negara lain di mana pengawasan dan penilaian menyebabkan beban kerja tambahan). Menggandakan model Finlandia tampaknya seperti masalah ayam dan telur, tetapi ketika Anda mengingat bahwa guru-guru Finlandia tidak selalu memiliki otonomi sebanyak itu, Anda akan menyadari bahwa

sebenarnya tidak demikian. Pengawasan selalu ada sampai pelatihan guru (pendidikan universitas dan pelatihan dalam jabatan) membuat guru menjadi sangat baik sehingga tidak lagi memerlukan pengawasan dari otoritas.

Pelatihan guru dikoordinasikan secara nasional (tetapi tidak wajib, memungkinkan beberapa perbedaan lokal dan kreativitas[1]), hal ini mungkin membantu menjelaskan gaya mengajar guru-guru Finlandia yang serupa. Jika penelitian menunjukkan bahwa mengajar dengan cara tertentu paling efektif membantu siswa memahami konsep tertentu, mengapa Anda harus menggunakan metode pengajaran lain? Kurikulum tetap akan disesuaikan dengan minat dan kebutuhan siswa yang berbeda, misalnya memberikan contoh yang berbeda atau menggunakan kegiatan yang berbeda, tetapi cara dasar kerja otak anak-anak tidak berbeda di seluruh Finlandia. Dengan logika yang sama, Anda juga tidak akan mengharapkan cara dokter mengobati usus buntu sangat bervariasi di seluruh negeri, bahkan di seluruh dunia. Itu bukan karena dokter kekurangan otonomi, tetapi karena praktik mereka didasarkan pada penelitian.

Di dalam sistem pendidikan Finlandia, ciri kedua yang mungkin membuat hasil pengajaran mereka konsisten adalah penggunaan buku teks berkualitas tinggi secara luas. Misalnya, sebagian besar guru Finlandia menggunakan buku teks sebagai dasar pelajaran matematika dan sains[2]. Buku teks tidak lagi memerlukan persetujuan dari Dewan Pendidikan Nasional, meskipun sebelumnya diperlukan hingga tahun 1980-an. Sama seperti program pelatihan guru, konten buku teks dan kegiatan yang direkomendasikan didasarkan pada penelitian; mereka melihat penelitian mana yang menunjukkan cara paling efektif untuk membantu siswa memahami konsep atau menguasai keterampilan. Ini tidak hanya melihat penelitian akademik, tetapi juga menerima masukan dari guru-guru berpengalaman yang telah mencoba berbagai metode mengajar di kelas. Finlandia tidak memaksa guru untuk menggunakan buku teks ini, tetapi buku teks ini dirancang dengan sangat baik, sehingga menyusun materi pengajaran sendiri dari awal hanya akan membuang waktu.

Putra Merete adalah guru matematika dan sains (saya rasa mengajar sepertinya merupakan sifat yang diturunkan dari generasi ke generasi). Ia mengatakan kepada saya:

> "Semua buku siswa memiliki panduan guru tertentu, dan itu adalah materi pengajaran yang umumnya digunakan di semua sekolah. Biasanya berisi rencana pelajaran yang disarankan, sumber daya tambahan, misalnya contoh, tugas tambahan, topik kegiatan kelompok, grafik, berapa pelajaran yang harus dialokasikan untuk setiap topik, dan sebagainya. Pemasok buku-buku ini biasanya juga menyediakan materi *online* yang dapat diakses sekolah. Ada beberapa penerbit yang menyediakan buku untuk setiap mata pelajaran. Ketika perlu membeli buku baru, guru biasanya dapat memilih buku yang akan digunakan dalam pelajaran. Persaingan antara penerbit seringkali dapat memberikan materi pengajaran berkualitas tinggi bagi guru dan siswa."

---

1 Sahlberg P. *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn From Educational Change in Finland.* New York: Teachers College Press, 2015.

2 OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris: TALIS, OECD Publishing, 2014.

Dibandingkan dengan negara lain, perbedaan kunci di sini adalah bahwa siswa Finlandia tidak perlu mengikuti ujian terstandardisasi apa pun sebelum usia delapan belas tahun. Jadi, penerbit buku Finlandia terutama bersaing dalam hal siapa yang menerbitkan buku teks yang paling menarik bagi siswa untuk terlibat dan memahami secara mendalam, tidak seperti penerbit buku Inggris yang tampaknya bersaing dalam hal siapa yang publikasinya dapat membantu siswa mendapatkan nilai tertinggi dalam ujian.

Saya juga menanyakan pendapat Kristiina tentang buku teks, dan ia menjelaskan mengapa guru-guru Finlandia secara umum menggunakan buku teks tersebut:

> "Di sekolah-sekolah Finlandia, buku teks adalah alat utama. Guru-guru berpengalaman dan hebat bekerja sama dengan penerbit untuk merancang materi pengajaran yang menarik, indah, dan inspiratif berdasarkan kurikulum saat ini. Guru-guru sekarang memiliki banyak hal lain yang harus dilakukan, tidak punya banyak waktu untuk merencanakan pelajaran, sehingga semua guru sangat bergantung pada materi-materi itu. Saya rasa ini adalah situasi yang khas di Finlandia, berlaku di seluruh negeri. Tentu saja, masih ada beberapa pengecualian; beberapa guru bersikeras mengajar dengan cara mereka sendiri, bahkan tidak menggunakan buku teks, tetapi itu sangat jarang. Siapa yang punya begitu banyak waktu?"

Jadi, apakah guru-guru Finlandia memiliki otonomi dalam mengajar? Ya. Tapi apakah masih ada kontrol kualitas dalam hal konten dan metode pengajaran? Ya. Bukankah ini sangat kontradiktif? Tidak, anehnya, ini tidak kontradiktif. Dan, meskipun cuaca di sana mungkin akan membunuh saya, saya tetap sangat ingin mengajar di sana.

Prospek

PADA tes PISA tahun 2006, skor Finlandia mencapai puncaknya. Pada tahun 2009, skor Finlandia dalam matematika, membaca, dan sains semuanya lebih rendah dari tahun 2006, dan pada tahun 2012 semakin menurun. Faktor apa yang tersembunyi di balik tren penurunan ini? Sebenarnya, tidak ada yang tahu pasti, tetapi beberapa saran telah diajukan.

Finlandia menghadapi tantangan yang lebih besar, tantangan yang melampaui bidang pendidikan, dan kemungkinan besar terkait dengan penurunan prestasi siswa Finlandia. Profesor Pasi Sahlberg, seorang pendidik dan penulis Finlandia sekaligus juru bicara substantif pendidikan Finlandia, menunjukkan bahwa selama dua puluh tahun terakhir, kesenjangan kekayaan di Finlandia telah melebar lebih cepat daripada negara-negara OECD lainnya, yang seringkali berkaitan dengan masalah sosial yang semakin parah, peningkatan kemiskinan, dan memburuknya tingkat pendidikan[1]. Ia juga menunjukkan bahwa data dari Survei Internasional Pengajaran dan Pembelajaran (TALIS) menunjukkan bahwa saat ini guru kurang berpartisipasi dalam pengembangan profesional dan jarang menerima umpan balik dalam pengajaran. Hal ini membuat saya bertanya-tanya, apakah pendekatan Finlandia yang kurang mengawasi demi menjaga

1 Sahlberg P (2015).

otonomi guru, justru berlebihan? Sebenarnya, rekan kerja atau kepala sekolah masih bisa memberikan umpan balik kepada guru tentang pengajaran tanpa mengganggu otonomi profesional mereka.

Selain itu, abad ke-21 juga membawa perubahan demografi. Seperti negara lain, jumlah warga negara kelahiran asing di Finlandia meningkat drastis; pada tahun 2010, jumlah kelahiran asing hampir sepuluh kali lipat dari tahun 1990, dan sebagian besar peningkatan terjadi setelah abad ke-21[1]. Meskipun pada tahun 2009 siswa imigran Finlandia berprestasi lebih baik daripada imigran di banyak negara lain, pada tahun 2012 hal itu tidak lagi demikian; nilai PISA matematika mereka yang lahir di luar negeri tertinggal dua tahun penuh dari mereka yang lahir di Finlandia, menyebabkan nilai keseluruhan Finlandia menurun[2]. Ini bukan dampak yang tak terhindarkan dari imigrasi, tetapi seperti transisi ke reformasi pendidikan komprehensif pada tahun 1970-an, mungkin perlu ada perubahan dalam metode dan filosofi pendidikan untuk mengatasi tantangan pendidikan yang dibawa oleh populasi yang semakin beragam ini.

Namun, meskipun menghadapi tantangan-tantangan ini, Finlandia tetap menempati peringkat teratas dalam tes PISA. Pada tahun 2012, rata-rata, Finlandia masih merupakan negara non-Asia dengan skor tertinggi. Cara mereka mendidik anak-anak (memberikan pendidikan prasekolah berkualitas tinggi terlebih dahulu, lalu baru secara resmi masuk sekolah pada usia tujuh tahun) berarti hampir setiap anak, sejak awal masuk sekolah, memiliki kemampuan untuk memenuhi tuntutan kurikulum sekolah dan berkembang bersama. Keputusan mereka untuk menunda usia siswa memilih sekolah atau membagi kelas hingga usia enam belas tahun membuat hasil pendidikan mereka tampak sangat adil. Sekolah-sekolah Finlandia memiliki semua kondisi untuk memicu motivasi intrinsik—otonomi, penguasaan, hubungan, misi—sehingga mereka dapat memilih talenta terbaik untuk menjadi guru, dan memberikan otonomi sebanyak mungkin kepada guru-guru tersebut. Anehnya, meskipun ada perbedaan budaya yang besar antara Finlandia dan pesaing Asia mereka, ada beberapa kesamaan dalam pendekatan mereka. Sekarang mari ikut saya ke Jepang.

1 Statistics Finland (2011). Population Structure. Dalam Sahlberg P. (2015).

2 Harju-Luukkainen H, Nissinen K, Sulkunen S, et al. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 – tutkimuksessa. Seperti yang dilaporkan oleh University of Jyväskylä, 2014. Tersedia di: www.jyu.fi/en/news/archive/2014/08/tiedote-2014-08-15-14-56-41-604088

05
Jepang: Otoritas, Ketahanan, dan Tidak Menyusahkan Orang Lain

Authority, Resilience and Not Bothering Others in Japan

出る釘は打たれる
(Paku yang menonjol akan dipukul.)
(Pepatah Jepang)

Saya hampir tidak bisa masuk Jepang. Kartu kedatangan meminta saya untuk mengisi alamat tempat tinggal, tetapi informasinya ada di ponsel saya, dan ponsel saya mati karena saya lupa mematikannya setelah naik pesawat. Terus terang, ini bukan pertama kalinya saya terbang ke suatu negara tanpa membawa alamat yang jelas, tetapi ini tidak pernah menjadi masalah. Di tempat lain, mereka akan mengatakan bahwa cukup mengisi nama kota atau alamat hotel yang akan dituju, tetapi di Jepang tidak demikian.

Seorang petugas bandara yang sopan datang membantu saya, orang asing yang malang ini. Saya menjelaskan bahwa saya akan menumpang di rumah seorang guru bahasa Inggris bernama Juliet, dan ia sedang menunggu saya di aula kedatangan. Maka, mereka mengumumkan ke seluruh bandara melalui pengeras suara bahwa Lucy Crehan telah tiba di Jepang tanpa informasi yang cukup, dan meminta orang yang menjemputnya untuk datang ke meja layanan di aula kedatangan untuk memberikan alamat tempat tinggal saya. Lima menit kemudian, petugas bandara membawa alamat tersebut ke bagian imigrasi. Setelah saya mengisi kartu kedatangan, akhirnya saya bisa masuk ke negara ini dengan perasaan malu. Di Jepang, mereka harus melakukan segala sesuatu sesuai aturan, dengan sangat teliti.

Mematuhi Aturan, Jangan Mengeluh

JULIET telah tinggal di sebuah kota kecil di selatan Jepang selama dua puluh lima tahun. Ia mengajar bahasa Inggris di sekolah menengah atas dan universitas, dan bersama suaminya yang berkebangsaan Jepang, Yutaka, membesarkan tiga putri yang cantik dan berpendirian. Hannah, Lily, dan Maya sekarang masing-masing berusia dua puluh, delapan belas, dan lima belas tahun. Ketiga putri mereka bersekolah di sekolah Jepang setempat dari sekolah dasar, sekolah menengah pertama, hingga sekolah menengah atas. Mereka tidak segan-segan menceritakan pengalaman mereka harus mematuhi aturan.

Lily berkata, “Saya merasa setelah masuk sekolah menengah pertama, guru-guru mulai membuat aturan-aturan yang membosankan. Mereka membuat aturan-aturan itu tanpa alasan yang jelas, dan apa pun yang guru katakan, Anda harus patuh. Jika tidak patuh, Anda akan mendapat masalah besar. Mereka bahkan tidak akan menjelaskan mengapa Anda tidak boleh melakukan sesuatu, pokoknya ‘tidak boleh’.”

> "Saat upacara, kami tidak boleh duduk seperti ini." Lily bergeser dari sofa tempat kami mengobrol, duduk di lantai dengan kaki bersila. "Anda harus duduk seperti ini." Ia mengangkat lututnya, meletakkannya di depan tubuhnya, dan memeluk lututnya dengan tangan. "Pantat Anda akan mulai mati rasa, karena mereka berbicara terus-menerus, tanpa henti. Anda duduk sampai punggung pegal, tetapi Anda tidak boleh bergerak."

Kedua kakaknya juga mendukung pernyataan Lily, keduanya berpendapat bahwa sekolah menengah pertama adalah masa di mana sekolah memberlakukan peraturan perilaku yang ketat. Teman-teman kuliah Hannah dari seluruh negeri juga memiliki pengalaman serupa. Ketika mereka naik dari sekolah dasar ke sekolah menengah pertama pada usia tiga belas tahun, mereka semua mengalami transisi besar antara sekolah dasar dan sekolah menengah pertama. Di sebagian besar wilayah Jepang, siswa sekolah dasar tidak mengenakan seragam. Tetapi setelah masuk sekolah menengah pertama, setiap orang mengenakan seragam, juga harus mengenakan kaus kaki merek tertentu dan beberapa gaya rambut tertentu yang diizinkan sekolah. Mereka menggambarkan masuk sekolah menengah pertama sebagai "masuk militer", di mana pelajaran olahraga akan mengajarkan mereka cara berbaris. Jika langkah salah, mereka akan dimarahi. Lily bahkan mengatakan bahwa kehidupan selama tiga tahun sekolah menengah pertama "seperti neraka, tanpa kebebasan, tugas sekolah yang berat, dan guru yang sangat ketat." Hannah telah lulus dari sekolah menengah pertama bertahun-tahun yang lalu dan saat ini kuliah di universitas. Ia memberikan alasan untuk perubahan sikap guru.

> "Kesan saya adalah sekolah menengah pertama sangat ketat karena mereka ingin Anda bersiap untuk sekolah menengah atas," katanya. "Mereka sebenarnya ingin melatih Anda dengan baik. Selain itu, beberapa siswa setelah lulus sekolah menengah pertama tidak melanjutkan studi lagi dan mulai masuk masyarakat, jadi pihak sekolah juga ingin mempersiapkan siswa untuk situasi itu."

Pernyataan Hannah ini selaras dengan beberapa diskursus akademis tentang sejarah pendidikan Jepang. Edwin Oldfather Reischauer dari Universitas Harvard, lahir di Jepang, adalah penulis dan sejarawan produktif yang meneliti budaya dan masyarakat Jepang. Ia menjabat sebagai Duta Besar AS untuk Jepang dari tahun 1961 hingga 1966. Ia mencatat bahwa di Jepang sebelum perang, "pendidikan sebagian besar dipandang sebagai alat pemerintah, untuk mendidik warga negara yang patuh dan dapat diandalkan, dan untuk mengajarkan kepada rakyat berbagai keterampilan yang dibutuhkan oleh negara modern."[1] Dari pengalaman saya berbicara dengan gadis-gadis itu, guru-guru Jepang, dan orang tua pada pertemuan orang tua-guru dua hari kemudian di sekolah, saya menduga bahwa sampai taraf tertentu hal ini masih berlaku.

Saya duduk di ruang rapat yang dingin, di meja kayu ek yang dipoles, menyeruput teh hijau, mendengarkan lima ibu Jepang membahas sistem pendidikan dalam pertemuan orang tua-guru. Salah satu dari mereka berkata hampir sama seperti yang Hannah katakan: "Negara Jepang ini, setelah masuk masyarakat harus mematuhi aturan, jadi harus terlebih dahulu belajar mematuhi aturan di sekolah." Mereka membahas topik ini karena saya bertanya kepada mereka apa kelebihan dan kekurangan terbesar

---

1 Reischauer EO. *Japan: The Story of a Nation*. Tokyo: Tuttle, 1981:127.

dalam sistem pendidikan Jepang, dan mereka merasa bahwa "kurangnya kebebasan di sekolah" adalah kelebihan sekaligus kekurangan.

Mereka mengatakan, itu adalah keuntungan karena, setelah anak-anak melalui lingkungan ini, mereka akan belajar untuk menginternalisasi aturan dan perilaku yang diharapkan, sehingga di kemudian hari mereka akan secara alami patuh tanpa perlu diberitahu orang lain. Sebaliknya, "beberapa siswa tidak dapat beradaptasi dengan lingkungan ini." Menariknya, mereka tidak menganggap penderitaan siswa sebagai kelemahan budaya yang ketat ini. Mereka tampaknya merasa bahwa ini adalah proses yang harus dilalui setiap orang dalam tumbuh kembang, karena mereka juga melaluinya dengan cara yang sama. Ini berasal dari penekanan budaya Jepang pada "gaman" (がまん, yang berarti ketahanan). Kata ini berasal dari Buddhisme Zen, yang berarti "menahan hal-hal yang tampaknya tidak dapat ditoleransi dengan kesabaran dan martabat". Orang Jepang merasa bahwa siswa harus mengembangkan sifat ini selama masa sekolah mereka, terutama sebelum ujian masuk sekolah menengah atas dan universitas, di mana setiap orang diharapkan belajar dengan sangat giat. Seorang ibu mengatakan kepada saya: "Tekanan ujian ini normal, Anda harus menanggungnya, Anda tidak bisa mengatakan Anda tidak tahan, karena setiap orang melakukannya, memang seharusnya begitu." Ibu lain menyela: "Kadang-kadang anak-anak terlalu sibuk, saya memang merasa kasihan pada mereka, tetapi kami juga melaluinya, begitulah dunia ini."

Situasi lain yang membutuhkan "gaman" adalah fluktuasi suhu ekstrem di sekolah-sekolah Jepang. Selain di wilayah utara yang jauh, sekolah-sekolah Jepang tidak memiliki pendingin ruangan atau pemanas (ini bukan karena kurangnya dana untuk memasang AC, karena sebagian besar sekolah memiliki kolam renang). Di kota kecil yang saya kunjungi, suhu musim dingin berkisar antara dua derajat Celsius di malam hari hingga sepuluh derajat Celsius di siang hari. Cuaca musim panas lembap dan suhunya di atas tiga puluh derajat Celsius. Gadis-gadis itu harus memakai kaus kaki dan rok sepanjang musim dingin, hanya mengenakan *sweater* tipis dan jaket. Guru-guru mereka bisa datang ke sekolah dengan mantel dan sarung tangan saat cuaca dingin, yang menurut Maya sangat tidak adil. Namun, remaja juga cerdas dan tahu bagaimana memberontak. Ketika cuaca benar-benar dingin, mereka akan meletakkan *heat pack* di dalam kaus kaki, menempelkannya di punggung. Maya memberi saya dua *heat pack*, yang sangat berguna ketika saya mengunjungi sekolah pada bulan Maret; saya memakai tiga lapis pakaian dan menyelipkan *heat pack* di bawahnya.

Pendidikan yang Lebih Luas

KETIKA saya mengunjungi Jepang, putri kedua Juliet, Lily, baru saja menyelesaikan ujian masuk universitas, jadi ia dengan antusias menemani saya mengunjungi sekolah-sekolah dan membantu saya menerjemahkan. Ia melakukan pekerjaannya dengan sangat baik, tidak hanya menerjemahkan tetapi juga memberi tahu saya banyak etiket yang perlu diperhatikan saat mengunjungi sekolah. Ia juga akan menjelaskan kepada saya ketika saya melihat perilaku guru dan siswa yang membingungkan. Ia sebelumnya mengingatkan saya untuk menerima kartu nama kepala sekolah menengah setempat dengan kedua tangan, dan kartu nama itu harus tetap diletakkan di meja selama

pertemuan agar tidak menyinggung. Faktanya, kepala sekolah itu tidak terlihat mudah tersinggung, atau setidaknya, jika ia tersinggung, ia pasti tidak akan menunjukkannya. Ia memiliki rambut abu-abu perak, dan kerutan di sekitar mata ketika tersenyum. Sikapnya ramah dan menyenangkan, Lily dan saya berdua menganggapnya sangat menawan.

Tuan Hashimoto membuat saya memahami isi percakapan saya dengan orang lain sejauh ini. Ia mengatakan bahwa tujuan pendidikan Jepang adalah untuk "membesarkan anak-anak," dan penjelasannya memperjelas kurikulum yang saya lihat kemudian. Pendidikan Jepang tidak hanya mengajar siswa membaca, matematika, dan sains. Ia berkata: "Kelas di Jepang bukan hanya tempat belajar, tetapi juga tempat hidup. Jadi guru-guru Jepang tidak hanya mengajarkan kurikulum akademik, tetapi juga etika moral dan hal-hal lain. Undang-undang mengatur bahwa pendidikan bertujuan untuk mengembangkan karakter siswa, dan saya sangat setuju dengan hal itu."

Saya duduk di kantor kepala sekolah, dan ketika pertama kali mendengar Lily menerjemahkan hal ini, saya mengira "mengembangkan karakter siswa" adalah tentang membiarkan siswa mengembangkan kepribadian mereka, mendorong mereka untuk menunjukkan perbedaan individu, seperti halnya pendidikan Barat. Namun, di Jepang, kenyataannya justru sebaliknya. Ketika saya mengingat kembali perkataan Tuan Hashimoto dalam percakapan dan konteks bacaan lain, saya merasa bahwa apa yang ia sebut "mengembangkan karakter" lebih mirip dengan "membentuk akhlak" dalam bahasa Inggris, daripada mengembangkan kepribadian individu. Tuan Hashimoto kemudian menjelaskan rapat guru yang diadakan pada awal tahun ajaran. Dalam rapat itu, mereka akan menghabiskan dua jam untuk membahas seperti apa siswa yang mereka harapkan akan menjadi. Tuan Hashimoto berharap siswa bersikap sopan; orang tua berharap mereka belajar mematuhi aturan dan belajar dengan giat. Ketika saya bertanya kepada gadis-gadis itu, seperti apa siswa yang sekolah ingin mereka didik, mereka awalnya terkikik dan berkata: "Robot." Lalu mereka menambahkan: "Mereka berharap kami serius terlibat dalam hal-hal penting; juga disiplin diri, dan berbelas kasih kepada orang lain."

Sulit untuk mengukur efek sebenarnya dari pendidikan nilai. Sistem pendidikan yang berorientasi data mungkin tidak mengukur efek tersebut, dan oleh karena itu, lebih sedikit waktu yang dihabiskan untuk memikirkan dan mengembangkan sifat serta perilaku siswa. Beberapa orang mengatakan bahwa memang seharusnya demikian, karena sekolah adalah tempat untuk membuat anak-anak lebih pintar, bukan untuk tujuan lain. Namun, saya berpendapat bahwa itu adalah kelalaian, karena dua alasan. Pertama, menanamkan nilai-nilai sebenarnya bermanfaat. Ketika Anda secara sengaja menanamkan sifat rajin belajar dan ketahanan pada siswa, dan secara jelas menekankan pentingnya usaha dan kegigihan, Anda juga dapat meningkatkan hal-hal yang lebih mudah diukur, seperti nilai. Tentu saja, ada baik buruknya cara pendidikan ini, dan penelitian seharusnya dapat memberi tahu kita di mana harus menerapkan pendidikan semacam itu.

Saya juga berpendapat bahwa sekolah seharusnya tidak hanya menjadi "tempat untuk membuat anak-anak lebih pintar" karena alasan mendasar. Ketika saya di Jepang, saya mengunjungi Museum Perdamaian Hiroshima. Seperti yang bisa dibayangkan, itu adalah pengalaman yang menyentuh dan mengganggu, dan membuat

saya merenungkan tujuan pendidikan. Teknologi nuklir sangat kompleks, ditemukan oleh para ahli yang unggul dalam matematika dan sains. Namun, apa gunanya pengetahuan jika digunakan untuk tujuan destruktif? Apa gunanya jika anak-anak menghafal perkalian, tetapi rumah mereka hancur akibat ledakan nuklir? Kita perlu mendiskusikan hal-hal ini dengan anak-anak untuk menghindari terulangnya sejarah. Pendidikan moral itu penting, bahkan jika efeknya baru terlihat bertahun-tahun kemudian ketika seseorang memutuskan untuk tidak menekan tombol peluncur nuklir, itu tetap layak kita investasikan.

Definisi pendidikan moral di Jepang lebih luas dari yang kita bayangkan. Selain "mendidik warga negara yang secara aktif mengejar perdamaian masyarakat internasional," juga termasuk tujuan yang berkaitan dengan "sikap individu terhadap pekerjaan dan belajar" (misalnya, "selalu menjaga sikap rajin") dan "kebersihan pribadi" ("menjaga penampilan rapi"). Namun, saat saya meneliti di Jepang, saya menemukan bahwa tema pendidikan mereka menekankan "mengajar anak-anak untuk menjadi bagian dari kelompok." Ini bisa dikatakan sebagai fondasi sistem pendidikan Jepang, dan juga bentuk sosialisasi yang akan memengaruhi cara siswa memandang diri mereka sendiri setelah dewasa. Faktanya, proses ini dimulai sejak mereka lahir, jauh sebelum mereka menerima pendidikan formal.

Ibu-ibu Jepang sangat dekat dengan anak-anaknya, hal ini mudah menimbulkan rasa ketergantungan. Setelah lahir, anak-anak Jepang biasanya tidur di ranjang yang sama dengan orang tua mereka hingga usia empat atau lima tahun; beberapa anak bahkan baru tidur sendiri pada usia belasan tahun (ini mungkin menjelaskan mengapa pasangan yang kurang privasi suka pergi ke "hotel cinta"). Juliet menceritakan kepada saya bahwa ketika Maya baru masuk sekolah dasar pada usia enam tahun, ia pernah menghadiri pertemuan orang tua-guru dan mendengar kepala sekolah menekankan pentingnya "kontak dekat". Kepala sekolah mendorong orang tua untuk terus tidur dan mandi bersama anak-anak mereka. Teori itu berpendapat bahwa melakukan hal ini dapat membuat anak-anak memahami pentingnya hubungan antarmanusia, sehingga ketika anak-anak menjadi bagian dari kelompok, mereka akan lebih bersedia menerima batasan-batasan yang tak terhindarkan dari individualitas mereka[1].

Pada hari pertama Maya masuk sekolah, ia dimasukkan ke dalam "kelompok kecil" yang terdiri dari empat hingga lima orang. Selama sebulan pertama sekolah, ia melakukan segala sesuatu bersama teman-teman kelompoknya, setelah itu kelompoknya akan dirombak kembali. Anak-anak Jepang duduk bersama dalam kelompok, mengerjakan pekerjaan rumah bersama, makan siang bersama, dan membersihkan sekolah bersama (terlihat manis, tetapi saya merasa seperti berada di panti asuhan film *Annie*). Ketika guru memuji siswa, mereka memuji kelompok; ketika memarahi siswa, mereka juga memarahi kelompok. Tetapi dari sudut pandang tujuan sosialisasi kelompok, manajemen perilaku sekolah dasar dan sekolah menengah pertama terlihat sangat berbeda. Saya membutuhkan waktu cukup lama untuk memahami alasan perbedaan ini; saya baru mengerti setelah mendengar penjelasan dari dua orang asing.

Saya bertemu dengan Sophia dan suaminya di Starbucks setempat, sebuah tempat yang wajar untuk bertemu orang asing. Mereka berdua bertemu saat bekerja sebagai

1 Benjamin GR. *Japanese Lessons: A Year in a Japanese School Through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children*. New York: NYU Press, 1998.

Asisten Guru Bahasa (Assistant Language Teachers, disingkat ALT) di Jepang. Kemudian mereka mengadopsi seorang anak laki-laki Jepang dan menyekolahkannya di sekolah negeri. Saya bertanya kepada mereka, apa yang paling mengejutkan mereka tentang pendidikan Jepang ketika mereka pertama kali tiba di Jepang. Sophia berkata: "Perilaku siswa sekolah dasar mengejutkan saya, mereka terlihat sangat buruk. Selama pelajaran, anak-anak bisa berdiri dan berjalan-jalan, melakukan apa yang mereka suka, kecuali guru merasa itu berbahaya, baru mereka akan menghentikannya." Saya bertanya kepada Adam, seorang ALT lain dari Minnesota, tentang pengalamannya mengajar di sekolah dasar Jepang, dan ia juga menyebutkan fenomena yang sama.

> "Tahun ini di sekolah dasar, saya bertemu beberapa anak yang sangat nakal. Mereka meninggalkan tempat duduk saat pelajaran, bermain di koridor, lalu saya mulai memarahi mereka, meminta mereka duduk dengan bahasa Jepang yang tegas, mereka menjawab: 'Jangan berteriak pada kami!' Guru Jepang hanya berdiri di samping. Saya berkata: 'Ini kelasmu!' Jadi kami para ALT semua menyadari bahwa struktur disiplin Jepang berbeda, Anda tidak bisa menyuruh anak-anak berdiri di koridor sebagai hukuman. Di Amerika, jika Anda mengganggu pelajaran, kami akan langsung mengeluarkan Anda dari kelas, tetapi di sini Anda hanya bisa diam."

Ketika Lily dan saya pertama kali tiba di lantai atas sebuah sekolah dasar, reaksi kami juga sama terkejutnya. Kami pertama-tama mendengar, lalu melihat sekelompok anak berusia delapan tahun berlarian di sekitar, lalu melihat guru mengejar mereka di belakang. Mengapa dari sudut pandang Barat, perilaku siswa sekolah dasar Jepang begitu buruk? Saya kira ada dua faktor. Pertama, ukuran kelas mereka biasanya besar; kelas baru akan dibagi menjadi dua ketika jumlah siswa lebih dari empat puluh orang, tetapi itu juga berarti beberapa kelas berjumlah hingga tiga puluh sembilan siswa. Ketika Hannah sekolah dasar, kelasnya hanya dua puluh orang, lebih santai. Tetapi Lily dan Maya sama-sama belajar di kelas besar, Maya berkata: "Jadi guru selalu sangat tertekan, karena mereka sendiri kesulitan menguasai seluruh kelas." Tetapi, ukuran kelas saja tidak cukup untuk menjelaskan kekacauan yang terlihat jelas di kelas. Ukuran kelas hanyalah faktor yang memperparah masalah; itu memperbesar efek yang dihasilkan dari metode pengajaran yang sengaja diterapkan.

Sophia memperhatikan metode pengajaran itu beberapa bulan setelah ia tiba di Jepang. "Mereka berharap siswa belajar sendiri bagaimana harus bertindak. Guru tidak terlalu banyak menegur siswa, karena mereka percaya bahwa anak-anak secara alami akan ingin menjadi bagian dari kelompok, dan anggota kelompok akan mendorongnya untuk berpartisipasi dalam tugas." Dengan kata lain, guru merasa bahwa prioritas utama adalah membuat anak-anak memahami pentingnya kelompok, dan membuat anak-anak sendiri ingin berperilaku baik, sedangkan menjaga kedamaian dan ketenangan saat ini tidak begitu penting. Misalnya, jika seorang anak meninggalkan tempat duduknya dan tidak mengikuti pelajaran, guru mungkin akan berkata: "Kelompok kuning belum siap" atau semacamnya. Tentu saja, hal ini mungkin mendorong anggota kelompok kuning lainnya untuk menegur anak yang nakal itu, dan memintanya untuk kembali ke tempat duduk dan menyelesaikan tugas bersama. Dengan cara ini, anak-anak belajar bahwa kelompok membutuhkan mereka, dan juga belajar bangga dengan pencapaian yang diraih oleh kelompok. Perasaan dan keyakinan

ini sangat penting dalam masyarakat Jepang, dan terus ada dalam benak individu di sekolah menengah dan dewasa.

Kesadaran Kelas dan Konsistensi

SEPERTI yang telah kita lihat sebelumnya, ekspektasi perilaku terhadap siswa sekolah menengah pertama meningkat pesat, namun penekanan pada pentingnya kelompok tetap berlanjut di sekolah menengah pertama. Sekolah menengah pertama masih memiliki kelompok, tetapi identitas "seluruh kelas" menjadi lebih penting, sehingga kelompok yang mereka miliki menjadi lebih besar. Mereka mempertahankan anak-anak dalam kelompok yang sama, di kelas yang sama untuk semua pelajaran, untuk memperkuat kesadaran kelas ini. Guru-guru mengajar di kelas-kelas yang berbeda, sementara siswa tetap berada di kelas asalnya. Siswa bertanggung jawab untuk mendekorasi kelas, menempelkan poster dan karya siswa, dengan slogan kelas yang mereka putuskan bersama. Seperti yang Tuan Hashimoto katakan sebelumnya: "Kelas di Jepang bukan hanya tempat belajar, tetapi juga tempat hidup."

Selain itu, membiarkan kelas saling bersaing juga merupakan cara untuk memperkuat kesadaran kelas. Dalam hal prestasi akademik, ini adalah persaingan yang adil, karena tidak ada pembagian kelas berdasarkan kemampuan. Jepang baru melakukan pembagian kelas berdasarkan mata pelajaran atau pemilihan sekolah pada usia lima belas tahun, saat masuk sekolah menengah atas. Kelas-kelas juga akan membandingkan kegiatan olahraga dan seni pertunjukan, sehingga mereka sangat memperhatikan kinerja seluruh kelas dalam pekan olahraga dan festival budaya tahunan. Sekolah dasar, mulai beberapa minggu sebelum pekan olahraga, akan mengalokasikan beberapa jam setiap hari untuk berlatih kegiatan olahraga; beberapa hari sebelum pekan olahraga, bahkan akan berlatih sepanjang hari. Mereka juga sangat berinvestasi dalam kegiatan seni pertunjukan, siswa seringkali menghabiskan waktu di luar jam pelajaran untuk berlatih. Maya menjelaskan: "Kelas kami menghabiskan waktu berjam-jam mempersiapkan acara festival budaya, Anda tidak ingin menjadi yang buruk dan mengecewakan semua orang."

Praktik-praktik ini menumbuhkan rasa memiliki, serta tanggung jawab bersama atas hasil kelas. Metode manajemen perilaku di Jepang juga berkontribusi pada pola pikir ini. Di sekolah dasar, mereka dipuji atau ditegur sebagai satu kelompok. Di sekolah menengah pertama, fokusnya adalah pada kinerja seluruh kelas. Ini yang disebut "連帯責任" (*rentai sekinin*), yaitu tanggung jawab kolektif. Guru biasanya tidak hanya memarahi anak yang nakal; jika satu anak berperilaku tidak pantas, seluruh kelas bertanggung jawab untuk memastikan setiap anggota mematuhi disiplin, jika tidak, seluruh kelas akan dihukum secara kolektif.

Tanggung jawab kolektif ini ditetapkan dalam model "pemimpin kelas" (*hancho*), yang terdiri dari seorang laki-laki dan seorang perempuan. Tanggung jawab pemimpin kelas adalah memastikan seluruh kelas tertib dan tepat waktu. Karena pemimpin kelas dirotasi di antara setiap siswa, siswa lebih bersedia mengikuti instruksi pemimpin kelas, karena mereka juga berharap ketika giliran mereka menjadi pemimpin kelas, teman-teman sekelas juga bersedia patuh. Maya yang malang pernah menjadi pemimpin kelas berkali-kali. Suatu kali, ketika sekolah melakukan perjalanan ke taman nasional

setempat, kebetulan ia menjadi pemimpin kelas. Karena beberapa teman sekelas berjalan dengan menyeret sepatu, guru memanggilnya dan menegurnya.

Ketika mendengar Maya menceritakan kisah itu, saya semakin kesal. Meskipun saya menyukai "anak-anak memiliki rasa tanggung jawab kolektif" konsep, tapi hari ini jika anak saya dimarahi karena orang lain tidak mematuhi aturan, saya tidak tahu bagaimana reaksi saya. Juliet merasa ia sulit menoleransi elemen sistem pendidikan Jepang ini, karena ia berasal dari Inggris, ia tidak secara alami menganggap cara pendidikan itu sebagai hal yang wajar seperti kebanyakan orang tua Jepang. Identitas kolektif dan tanggung jawab kolektif ini rumit, tidak hanya karena hukuman yang tidak adil, tetapi juga karena memiliki efek negatif yang halus pada individualitas apa pun.

Saya dan Adam, di sela-sela istirahatnya, berbicara di ruang kelas kosong tentang sosialisasi di Jepang. Ia menyimpulkan dengan singkat dan padat: "Saya suka sisi sosialisasi itu, tetapi untuk membuat siswa di sini berpikir di luar kotak, belajar berpikir kritis, lebih baik pergi ke dokter gigi. Karena mereka tidak ingin membuat kesalahan, tidak ingin keluar dari kotak. Mereka seharusnya memang tidak keluar dari kotak, tidak keluar dari kelompok."

Lily juga menimbang pro dan kontra pendidikan semacam ini: "Di sekolah, pemikiran kelompok ini memiliki kelebihan dan kekurangan. Anda merasa lebih dekat dengan orang lain, karena kalian bersama-sama melewati proses yang sulit, misalnya guru berteriak meminta kalian berbaris, dll. Tetapi di sisi lain, Anda juga merasa terkontrol, tidak bisa mengungkapkan pendapat, tidak bisa memiliki ide yang berbeda dari anggota kelompok."

Saya agak tidak memahami hubungan antara "menjadi bagian dari tim" dan ketidakmampuan untuk "berpikir di luar kotak", jadi saya bertanya kepada Juliet dan Hannah, dan mereka memberi saya dua konsep Jepang yang membantu saya memahami hubungan tersebut. Yang pertama adalah pepatah Jepang: "Paku yang menonjol akan dipukul." Kalimat itu berarti jika seseorang berbeda atau membuat masalah, ia akan ditindak, jika tidak, perilaku mereka akan memengaruhi seluruh kelompok, menyebabkan ketidakselarasan kelompok. Konsep lainnya adalah "menyusahkan orang lain" (*meiwaku*, kanji Jepang adalah "□□"). Hannah menjelaskan bahwa orang Jepang secara umum memiliki mentalitas tidak ingin menyusahkan orang lain, sehingga mereka akan berusaha semaksimal mungkin untuk tampil kecil, menjaga ketenangan. "Ini pulau kecil," kata Juliet, "Semua orang tinggal sangat dekat, jadi itu sebabnya keharmonisan kelompok sangat ditekankan."

Sebagai orang Barat (dan terbiasa bebas berpendapat), reaksi awal saya setelah mendengar pernyataan ini adalah, Anda sama sekali tidak boleh memukul paku yang menonjol itu. Faktanya, Anda justru harus mendorong mereka untuk melepaskan diri dari struktur kayu itu. Namun sekarang saya meninjau kembali reaksi saya saat itu, saya bertanya-tanya apakah orang Jepang dan Anglo-Saxon ("Barat") berada di dua ekstrem yang berlawanan. Orang Jepang berjuang untuk membentuk kepribadian anak-anak mereka agar mereka hidup harmonis dalam masyarakat. Mungkin, pemujaan kita terhadap individualisme seringkali membiarkan anak-anak menunjukkan perilaku antisosial. Kita khawatir bahwa sesekali mengatakan kepada anak-anak "pendapatmu tidak berguna" atau "perilakumu tidak pantas" akan menekan kepribadian mereka yang sedang berkembang. Jika siswa kelas sepuluh yang saya ajar dulu mengerti untuk

tidak menyusahkan orang lain, itu tentu akan menjadi hal yang indah. Mentalitas mereka yang sangat ingin menunjukkan diri, tidak hanya menyusahkan saya, menyusahkan satu sama lain, tetapi juga menyusahkan ujian. Saya mengatakan ini, tidak hanya karena jika mereka sedikit lebih kalem, saya bisa mengajar dengan lebih mudah. Ketika anak-anak ini lulus, bukankah kita juga berharap mereka bersikap sopan dan penuh perhatian, tahu kapan harus berbicara, kapan harus mendengarkan, kapan harus mengkritik, dan kapan harus menerima keadaan?

Namun, saya juga bertanya-tanya apakah Jepang dalam hal ini sudah bertindak terlalu jauh. Mereka tampaknya membuat anak-anak merasa bahwa mereka tidak pernah memiliki kesempatan untuk mengungkapkan pendapat pribadi. Hidenori Akiba, seorang profesor psikologi pendidikan di Universitas Pendidikan Osaka, menjelaskan bahwa konformitas dan asimilasi Jepang "memudahkan semua orang untuk menolak perilaku yang sedikit berbeda"[1]. Sayangnya, karena sekolah menekankan "tanggung jawab kolektif", paku-paku yang menonjol itu seringkali ditekan di bawah tekanan teman sebaya dan intimidasi. Tentu saja, intimidasi adalah fenomena yang terjadi di seluruh dunia, karena siswa dan sekolah tidak mau melaporkan, tingkat keparahannya sulit diukur. Tetapi intimidasi di Jepang tampaknya memiliki karakteristik tertentu yang berasal dari budaya kelas mereka yang unik. Penelitian menunjukkan bahwa 80% kasus intimidasi yang dilaporkan di Jepang adalah perilaku kolektif, yaitu seluruh kelas mengintimidasi satu siswa, bukan satu atau dua siswa nakal yang mengintimidasi orang lain[2]. Intimidasi di Jepang lebih mungkin terjadi di dalam kelas, tidak seperti di negara lain yang terjadi di lingkungan sekolah[3]. Antara usia sepuluh hingga empat belas tahun, proporsi siswa yang mengatakan akan campur tangan jika melihat intimidasi terjadi menurun setiap tahun[4]. Seiring bertambahnya usia, kemungkinan mereka untuk mendukung korban intimidasi secara bertahap menurun.

---

1 Dikutip dalam: Tanikawa M. Free to be. 2003. Tersedia di: www.nytimes.com/2003/01/12/education/free-to-be.html?pagewanted=all; 1998.

2 Morita Y, Taki M, Hata M. *Nihon no ijime* (Bullying in Japan). Tokyo: Kaneko shobo. Tersedia di: http://apjjf.org/-Shoko-YONEYAMA/3001/article.html; 1999.

3 Yoneyama S, Naito A. Problems with the Paradigm: The School as a Factor in Understanding Bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education* 2003; 24:3:315–30.

4 Yoneyama S. *The Japanese High School: Silence and Resistance*. New York: Routledge, 2012.

06
Samurai, Masyarakat Meritokrasi, dan 'Ibu Pendidikan'

Samurai, Meritocracy and 'Education Mamas'

大同小異
Hampir sama.
(Pepatah Jepang)

Mengunjungi Museum

MAYA sangat tidak beruntung. Ketika kami berjalan-jalan di Kyoto pada akhir pekan, kami secara tidak sengaja menemukan sebuah museum pendidikan. Saya mengatakan ia tidak beruntung, karena saya pikir anak berusia lima belas tahun mungkin lebih suka menghabiskan waktu luangnya untuk melakukan hal lain daripada masuk ke sekolah tua dan membantu saya menerjemahkan label sejarah pendidikan di sana. Ketika kami melewati museum itu, saya meliriknya, melihat reaksinya, dan tidak menyangka ia malah bertanya, "Anda ingin masuk? Baiklah!" Jadi kami masuk.

Bangunan itu dulunya adalah sebuah sekolah, tetapi karena angka kelahiran Jepang terus menurun, sekitar lima ribu sekolah telah ditutup dalam dekade terakhir, dan ini adalah salah satunya. Di dalam kelas, penuh dengan meja dan kursi kuno, buku pelajaran, karya seni dan kerajinan tangan, dan di dinding tergantung foto-foto buram siswa yang berbaris di luar sekolah, mengenakan pakaian tradisional, dan mengerutkan kening ke arah kamera. Beberapa foto bahkan berasal dari zaman Meiji, masa perubahan besar dalam sejarah Jepang, yang mengawali sistem pendidikan modern.

Sebelum Restorasi Meiji pada tahun 1868, pendidikan di Jepang feodal berbentuk lokal, dengan berbagai jenis institusi yang menyediakan pendidikan bagi anak-anak dari kelas yang berbeda. Para samurai, bangsawan militer, belajar di sekolah umum yang didirikan di wilayah feodal (disebut "han"). Mereka mempelajari sastra klasik Konfusianisme, aritmatika, dan kaligrafi. Anak-anak petani, jika berkesempatan mendapatkan pendidikan, menerima pelatihan dasar membaca, menulis, dan matematika di sekolah-sekolah kuil. Selain itu, ada beberapa akademi swasta yang mengajarkan mata pelajaran khusus seperti kedokteran dan bahasa Tionghoa kepada samurai, bahkan beberapa rakyat biasa.

Pada tahun 1868, pemerintahan Tokugawa yang berkuasa digulingkan oleh sekelompok samurai muda. Kelompok samurai muda itu bangkit di tengah gejolak domestik dan ancaman eksternal, ketika masalah internal Jepang semakin parah dan diancam oleh imperialisme Barat (tak lama sebelumnya Jepang terpaksa menandatangani perjanjian yang tidak setara dengan bangsa Amerika yang baru tiba). Mereka berharap Jepang bangkit dan menahan kekuatan Barat, dan merasa bahwa sistem kelas feodal saat itu adalah biang keladi kelemahan Jepang. Oleh karena itu,

mereka menghapuskan hak istimewa kelas samurai dan sistem pendidikan yang terpisah. Perintah Pemerintah tentang Pendidikan (Government Order of Education) yang dikeluarkan pada tahun 1872 mengatur pembentukan sekolah dasar dan menengah yang dapat dihadiri oleh semua orang, dan juga mendirikan universitas tinggi untuk para pemimpin masa depan. Mereka membayangkan masa depan di mana: "Setiap komunitas tidak memiliki keluarga yang tidak terdidik, dan setiap keluarga tidak memiliki orang yang tidak terdidik."[1]

Pada tahap ini, sekolah dasar dan menengah belum menjadi wajib belajar. Saat itu, hanya 40% hingga 45% anak laki-laki dan 15% anak perempuan yang mendapatkan pendidikan, dan jumlah sekolah pun tidak mencukupi, sehingga untuk mencapai wajib belajar pada jenjang SD dan SMP masih sangat jauh. Empat belas tahun kemudian, Jepang menetapkan empat tahun pendidikan dasar sebagai wajib belajar, namun sulit dilaksanakan karena masyarakat umum merasa pendidikan formal hampir tidak diperlukan[2].

Selama era Meiji, dari tahun 1868 hingga 1912, jumlah siswa sekolah dasar di Jepang meningkat secara bertahap. Awalnya, sekolah dasar masih mempertahankan beberapa perbedaan kelas tidak tertulis, di mana anak-anak kelas atas bersekolah di sekolah tertentu, dan rakyat biasa di sekolah lain, namun seiring dengan peningkatan kualitas pendidikan dasar secara keseluruhan, perbedaan-perbedaan itu pun berangsur hilang. Namun, sekolah menengah masih bukan wajib belajar. Selain sekolah menengah negeri yang khusus didirikan untuk anak-anak yang bekerja paruh waktu atau untuk pelatihan kejuruan, ada beberapa jenis sekolah menengah yang berbeda. Sepanjang abad ke-20, seiring Jepang mulai menunjukkan kekuatan militernya, jumlah sekolah militer untuk putra dan putri juga meningkat.

Pendidikan komprehensif yang diterapkan Jepang saat ini (sekolah dasar hingga usia lima belas tahun) baru diberlakukan setelah mengalami gejolak lain (kekalahan telak dalam Perang Dunia II). Bertahun-tahun sebelumnya, faksi-faksi di dalam pemerintahan telah menyerukan perpanjangan wajib belajar dari enam menjadi delapan tahun, tetapi seruan itu tidak lolos dari ujian perebutan kekuasaan politik. Wajib belajar baru dapat diperpanjang setelah reformasi total sistem pendidikan Jepang selama pendudukan Amerika pasca-Perang Dunia II.

Tujuan saat itu adalah membangun Jepang baru yang demokratis dan damai. Mereka merasa bahwa transformasi sistem pendidikan adalah fundamental untuk mencapai tujuan tersebut. Komite Pemulihan Pendidikan yang dipimpin oleh Jenderal MacArthur memutuskan untuk merancang program wajib belajar sembilan tahun untuk semua orang: enam tahun sekolah dasar dan tiga tahun sekolah menengah pertama, tanpa lagi mengharuskan anak-anak memilih sekolah pada usia dua belas tahun. Itulah sebabnya Jepang menyebut sekolah menengah pertama mereka sebagai "chūgakkō" (ちゅうがっこう, *junior high school*), sama seperti di Amerika Serikat. Setelah lulus sekolah menengah pertama, siswa yang lulus ujian dapat melanjutkan ke sekolah menengah atas selama tiga tahun, lalu ke universitas selama empat tahun.

---

1 Reischauer EO. *Japan: The Story of a Nation*. Tokyo: Tuttle, 1981:127.

2 Benjamin GR. *Japanese Lessons: A Year in a Japanese School Through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children*. New York: NYU Press, 1998.

Inilah sistem pendidikan yang berlanjut hingga saat ini. Anak-anak dari berbagai kelas sosial bersekolah dasar dan menengah pertama bersama-sama hingga usia lima belas tahun. Setiap orang berhak mengikuti ujian untuk melanjutkan ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Reputasi setiap sekolah menengah atas berbeda-beda; ujian masuk sekolah menengah atas yang terkenal sangat ketat, karena masuk sekolah menengah atas yang terkenal lebih memungkinkan untuk masuk universitas terkenal, dan di kemudian hari mendapatkan pekerjaan bergaji tinggi. Oleh karena itu, siswa kelas tiga SMP hampir seluruh waktunya dihabiskan untuk persiapan ujian masuk SMA. Soal ujian masuk SMA akan dipublikasikan di surat kabar sehari setelah ujian besar, agar seluruh masyarakat dapat meninjau bersama.

Semua Orang Bisa Berhasil

KARENA setiap orang dapat mengikuti ujian-ujian ini, dan secara umum diharapkan setiap orang harus berpartisipasi, maka secara luas diyakini bahwa sistem pendidikan Jepang menekankan meritokrasi. Sistem sekolah negeri Jepang berusaha semaksimal mungkin untuk memastikan setiap orang menerima pendidikan yang sama, agar tidak ada yang menikmati keuntungan yang tidak adil. Oleh karena itu, hasil ujian dan peluang masuk sekolah menengah atas sepenuhnya bergantung pada seberapa keras siswa belajar. Untuk memastikan hal ini, mereka memindahkan guru antar sekolah yang berbeda berdasarkan nilai evaluasi guru. Dengan demikian, tidak ada satu sekolah pun yang mengumpulkan semua guru yang sangat baik (ketika seorang kepala sekolah memberitahu saya tentang praktik ini, saya sangat bersemangat, tetapi Lily terkejut dan membuka mata lebar-lebar melihat saya begitu bersemangat).

Guru dipekerjakan oleh dewan pendidikan setempat, bukan langsung oleh sekolah. Ketika baru memulai karier mengajar, guru dipindahkan antar sekolah setiap dua tahun; setelah mengumpulkan pengalaman, menjadi setiap empat hingga enam tahun sekali. Meskipun guru akan menerima umpan balik terkait penilaian guru, mereka tidak akan mengetahui hasil penilaian mereka (dari A hingga E), jadi tidak ada yang tahu mengapa mereka dipindahkan ke sekolah tertentu. Adam, seorang asisten guru bahasa asing (ALT) dari Amerika, berpendapat bahwa metode ini, selain dapat "menyeimbangkan" kualitas guru antar sekolah, memiliki kelebihan lain.

"Rotasi ke sekolah yang berbeda dapat memaksa guru untuk peduli dengan pekerjaan mereka dan aktif terlibat dalam pembelajaran profesional. Dalam sistem pendidikan Amerika, beberapa guru yang mengajar di satu sekolah terlalu lama akan terjebak dalam kebiasaan, hanya mengajar materi yang sama dengan acuh tak acuh, dan tidak lagi serius memikirkan pekerjaan mereka. Di Jepang, ketika kami berpindah sekolah, kami akan menghadapi anak-anak dan rekan kerja yang sama sekali berbeda. Anak-anak itu sudah diajar oleh guru lain, mereka akan memiliki ekspektasi tertentu terhadap Anda, berharap Anda juga dapat memenuhi harapan mereka, atau mereka memiliki masalah perilaku tertentu yang harus Anda tangani." Tentu saja, kelemahan sistem ini adalah guru mungkin dipindahkan ke tempat yang tidak nyaman bagi diri sendiri atau keluarga. Beberapa guru memutuskan untuk tinggal di apartemen kecil dekat sekolah selama seminggu, daripada seluruh keluarga pindah ke dekat sekolah baru, atau mereka sendiri menanggung perjalanan jauh setiap hari.

Faktor lain yang membuat siswa Jepang memiliki lingkungan pendidikan yang serupa hingga usia lima belas tahun adalah bahwa mereka tidak melakukan pembagian kelas berdasarkan kemampuan atau kelompok kemampuan—poin ini sama dengan Finlandia. Di kelas yang sama, ada beberapa siswa yang memiliki tujuan untuk melanjutkan studi ke universitas paling terkenal di Jepang, ada juga siswa yang mungkin tidak mahir matematika, atau mengerjakan PR di sela-sela latihan bisbol. Dulu ketika saya mengajar di Inggris, sekolah membagi kelas berdasarkan kemampuan, jadi ketika saya mengunjungi sebuah sekolah menengah pertama di Jepang, saya bertanya kepada kepala sekolah mengapa Jepang tidak melakukan pembagian kelas berdasarkan kemampuan. Ia berkata: "Jepang percaya bahwa setiap orang harus menikmati pendidikan yang setara, itu adalah tradisi yang sangat dijunjung tinggi oleh semua orang." Namun, intinya di sini bukan pada keyakinan mereka bahwa meskipun anak-anak memiliki perbedaan bawaan, mereka tetap harus memiliki kesempatan pendidikan yang adil; melainkan bahwa para pendidik Jepang pada dasarnya tidak terlalu percaya bahwa ada perbedaan bawaan di antara anak-anak[1]. Saya merasa keyakinan ini memiliki dampak yang jauh melampaui efek kebijakan yang ada.

Sistem pendidikan Jepang dibangun di atas asumsi "kesetaraan kecerdasan setiap orang", setidaknya pada awalnya. Mereka merasa bahwa lingkungan dan usaha individu lah yang menyebabkan perbedaan hasil akademik di kemudian hari. Ini tidak berarti orang Jepang tidak percaya bahwa beberapa anak lebih pintar dari yang lain. Juliet dulu mengantar-jemput anak-anaknya dan juga mengizinkan teman-teman putrinya ikut menumpang pulang. Ia sering mendengar anak-anak membicarakan teman sekelas tertentu yang "pandai" atau "bodoh", tetapi mereka merasa perbedaan-perbedaan itu berasal dari seberapa keras mereka belajar. Lily menjelaskan kepada saya bahwa jika Anda gagal ujian, itu bukan karena Anda bodoh—desain ujian mereka adalah, selama Anda belajar, meskipun tidak bisa mendapatkan nilai tinggi, Anda pasti akan lulus.

Keyakinan ini disampaikan kepada siswa melalui hubungan guru Jepang dengan kelas. Seperti yang disebutkan sebelumnya, pada tingkat sekolah dasar, siswa sebagian besar beraktivitas dalam kelompok, sehingga penilaian utamanya adalah pada tingkat usaha kelompok, dengan upaya diminimalkan untuk memperlakukan perbedaan kemampuan antar siswa secara individu. Ketika guru memuji siswa, mereka memuji seluruh kelompok, bukan siswa secara individu. Adam menyatakan: "Sebagai orang Amerika atau Barat, yang mengejutkan saya adalah reaksi guru lain ketika saya memuji siswa individu yang berprestasi. Banyak guru akan berkata: 'Tidak, jangan lakukan itu, karena itu akan membuat siswa lain kesal, mereka akan merasa buruk, merasa tidak berprestasi.' Jadi saya perlahan-lahan berhenti melakukannya." Ketika guru berusaha untuk tidak menekankan perbedaan antar siswa, mereka juga memperkuat gagasan "semua siswa memiliki potensi yang sama" menjadi lebih mengakar.

Saya telah menyebutkan sebelumnya bahwa saya merasa keyakinan ini memiliki dampak yang jauh melampaui efek kebijakan pendidikan komprehensif atau tanpa pembagian kelas berdasarkan kemampuan. Alasannya adalah: ekspektasi guru memiliki pengaruh yang sangat besar. Penelitian menunjukkan bahwa jika guru percaya bahwa siswa memiliki potensi besar, itu akan menjadi ramalan yang terwujud

1 Dikutip dalam: Tanikawa M. Free to be. 2003. Tersedia di: www.nytimes.com/2003/01/12/education/free-to-be.html?pagewanted=all; 1998.

dengan sendirinya; siswa akan lebih mungkin berhasil seperti yang diharapkan, ini yang disebut "efek Pygmalion". Nama ini diambil dari nama raja legendaris Siprus, yang jatuh cinta pada patung wanita yang ia ukir dari batu. Dewi Aphrodite mengasihaninya, lalu mengubah patung itu menjadi wanita sejati, mewujudkan mimpinya. Pada tahun 1968, psikolog Robert Rosenthal pertama kali menggunakan istilah ini dalam bidang pendidikan. Ia menggunakan istilah ini untuk menggambarkan hasil eksperimen yang ia lakukan bersama kepala sekolah Lenore Jacobson[1].

Rosenthal dan Jacobson melakukan tes kecerdasan pada anak-anak di sekolah Jacobson pada awal tahun ajaran. Mereka memberitahu guru-guru bahwa tes itu adalah metode untuk mengukur potensi dan "kecerdasan" siswa, yang berarti tes itu dapat menunjukkan siswa mana yang akan berprestasi menonjol pada tahun ajaran tersebut. Pada kenyataannya, tes itu sama sekali tidak memiliki efek prediksi seperti itu. Mereka mengatakan kepada guru-guru bahwa beberapa siswa di kelas menempati peringkat 20% teratas dalam tes itu, padahal sebenarnya anak-anak itu dipilih secara acak. Pada akhir tahun ajaran, mereka melakukan tes kecerdasan lagi pada siswa-siswa tersebut untuk mengukur perubahannya. Anak-anak yang diharapkan berprestasi baik oleh guru karena hasil tes yang direkayasa itu, memang menunjukkan kinerja yang lebih baik dalam tes kecerdasan kedua. Satu-satunya faktor yang dapat menjelaskan adalah bahwa ekspektasi guru terhadap mereka membuat mereka menjadi lebih baik[2]. Sayangnya, hal yang sama juga terjadi pada situasi sebaliknya, yang disebut "efek Gollum": ketika ekspektasi guru terhadap siswa rendah, itu juga akan membuat nilai siswa berkembang ke arah yang diharapkan[3].

Jadi, ketika guru-guru Jepang meyakini bahwa semua anak memiliki potensi yang sama dan mampu belajar dengan baik (alih-alih beberapa anak kurang berbakat), hal ini memang membuat siswa lebih mungkin mendapatkan nilai bagus di sekolah. Sosiolog Gail Benjamin menulis: "Pendidik Jepang percaya bahwa mereka tidak hanya dapat mengajar jenis anak tertentu atau anak-anak dari latar belakang keluarga tertentu. Mereka merasa bahwa semua anak dapat belajar, dan semua anak harus belajar. Kurikulum dasar yang sama, teknik mengajar yang sama berlaku untuk semua anak."[4] Di antara negara-negara yang mengikuti tes PISA, hanya sepuluh negara yang pengaruh status sosial ekonomi terhadap nilai matematika lebih rendah dari rata-rata internasional, namun nilai matematika mereka masih lebih tinggi dari rata-rata internasional, dan Jepang adalah salah satunya. Mungkin sikap mengajar seperti ini berkaitan dengan hasil tersebut.

Namun, bahkan di Jepang, latar belakang keluarga siswa masih memiliki hubungan yang besar dengan nilai yang mungkin ia dapatkan. Meskipun dalam banyak hal, lingkungan sosial dan ekonomi Jepang selama bertahun-tahun telah membentuk latar belakang keluarga yang kondusif bagi pendidikan, dan tingkat pengangguran rendah,

1 Rosenthal R, Jacobson L. Pygmalion in the classroom. *The Urban Review* 1968; 3(1):16–20.

2 Baru-baru ini saya memperhatikan bahwa penelitian ini mendapat beberapa kritik karena desainnya. Penelitian komprehensif terbaru di bidang ini menunjukkan bahwa ramalan yang terwujud dengan sendirinya memang ada di kelas, tetapi efeknya lebih kecil daripada yang ditemukan dalam penelitian terkenal Rosenthal: Jussim L, Harber KD. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review* 2005; 9(2);131–55.

3 Babad EY. Pygmalion in reverse. *Journal of Special Education* 1977;11:81–90.

4 Benjamin GR (1997).

kesenjangan kekayaan kecil, serta memiliki kelas menengah yang besar (pada tahun 1995, lebih dari 90% orang Jepang menganggap diri mereka kelas menengah), namun cara pengasuhan orang tua tetap berbeda sesuai kelas sosial.

Yoko Yamamoto dari Brown University melakukan serangkaian wawancara mendetail dengan enam belas ibu Jepang dari berbagai kelas sosial tentang pendidikan anak-anak mereka. Hasilnya menunjukkan bahwa meskipun ibu dari kelas menengah dan kelas pekerja sama-sama berharap anak-anak mereka berprestasi baik di sekolah, hanya ibu dari kelas menengah yang menganggap bahwa tanggung jawab mereka untuk memastikan anak-anak mereka juga terlibat dalam pembelajaran di luar sekolah. Ibu dari kelas pekerja terkadang khawatir dengan prestasi akademik anak-anak mereka, tetapi mereka tidak memiliki kepercayaan diri atau tidak tahu bagaimana menangani masalah-masalah ini[1]. Mungkin karena alasan terkait, anak-anak dari keluarga yang kurang mampu juga menghabiskan lebih sedikit waktu belajar di luar sekolah[2]. Selain itu, dibandingkan dengan banyak negara, masyarakat Jepang mengharapkan ibu-ibu memainkan peran penting dalam pendidikan anak-anak.

Ibu Bilang Saya Harus Belajar

SISWA Jepang belajar sangat keras, tetapi itu bukan hanya karena mereka percaya bahwa mereka bisa mendapatkan nilai bagus melalui kerja keras dan ketekunan, melainkan karena seluruh bangsa menganggap pendidikan sebagai proyek penting. Seperti yang telah disebutkan sebelumnya, fenomena ini tidak selalu ada sejak dahulu kala. Ketika Jepang mulai menerapkan wajib belajar, banyak orang masih merasa sekolah tidak ada artinya. Pada saat itu, selain membangun sistem pendidikan, pemerintah juga memikul tanggung jawab besar untuk mendidik rakyat, agar semua orang memahami pentingnya pendidikan. Belakangan ini, Menteri Pendidikan menaikkan gaji guru, sehingga penghasilan guru lebih tinggi dari pegawai negeri lainnya, untuk terus mencerminkan pentingnya profesi mengajar. Saat ini, penghargaan mereka terhadap pendidikan dapat terlihat dari upacara masuk dan kelulusan yang mereka selenggarakan untuk setiap jenjang pendidikan anak-anak.

Saya merasa terhormat diundang untuk menghadiri upacara kelulusan SMP Maya. Aula sekolah penuh sesak dengan orang tua, sebagian besar mengenakan jas gelap, berdandan rapi, bahkan beberapa di antaranya lebih berusaha, mengenakan kimono berwarna-warni. Di sisi panggung depan, sekitar dua puluh orang yang tampak penting, terpisah dari penonton lain. Saya bertanya dengan berbisik kepada Juliet yang duduk di sebelah kiri saya siapa mereka, ia mengatakan itu adalah pejabat tinggi setempat, mereka akan menghadiri berbagai upacara masuk dan kelulusan, bahkan upacara masuk sekolah dasar untuk anak berusia enam tahun. Seluruh aula berubah dari bisikan menjadi sunyi senyap. Siswa-siswi yang lulus masuk berpasangan dari belakang, beberapa sudah berlinang air mata.

Upacara kelulusan sangat panjang, saya duduk sampai pantat mati rasa. Setelah kepala sekolah berpidato, siswa satu per satu naik ke panggung untuk menerima ijazah.

---

1 Yamamoto Y. Social class and Japanese mothers' support for children's early education: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Research* 2015; 13(2):165–80.

2 Kariya T. *Education Reform and Social Class in Japan: The Emerging Incentive Divide*. New York: Routledge, 2012.

Setiap pejabat tinggi bergantian berdiri untuk mengucapkan selamat kepada angkatan kelulusan. Kemudian, semua siswa naik ke panggung, berbaris rapi, anak laki-laki di satu sisi, anak perempuan di sisi lain, menyanyikan lagu sekolah. Anak-anak itu bernyanyi dari hati, suara mereka bergema, beberapa bahkan sesekali terisak. Melalui lagu tersebut, mereka mengungkapkan kesedihan karena akan berpisah setelah tiga tahun berinteraksi erat dengan teman sekelas dan guru. Saya melihat sekeliling, dan melihat beberapa ibu juga mengeluarkan sapu tangan putih untuk menyeka air mata.

Di Jepang, orang tua, terutama ibu, diharapkan aktif berpartisipasi dalam pendidikan anak-anak, dan mereka sangat mementingkan hal ini. Di Inggris, ketika seorang anak begadang untuk ujian, ibunya mungkin akan menjenguk ke kamar untuk mengingatkannya agar tidur nyenyak. Di Jepang, ibu anak lebih mungkin begadang bersama anak, membantu anak menyiapkan makanan ringan tengah malam. Beberapa ibu bahkan akan mengorbankan hal-hal penting bagi mereka (misalnya makanan favorit mereka) sebelum ujian anak-anak untuk mendukung anak, berkorban bersama anak demi ujian. Oleh karena itu, anak-anak sering merasa tekanan dari harapan orang tua, yang juga memotivasi mereka untuk belajar lebih giat di sekolah. Kegagalan tidak hanya berdampak pribadi, tetapi juga mempermalukan keluarga.

Harapan masyarakat dan sekolah terhadap keterlibatan aktif orang tua dalam pendidikan anak-anak tentu berkontribusi pada hasil ujian, tetapi juga memiliki dampak signifikan pada peluang karier wanita. Misalnya, Kementerian Kesehatan, Tenaga Kerja, dan Kesejahteraan Jepang melakukan survei terhadap 3.500 wanita berusia antara dua puluh lima hingga empat puluh empat tahun, dan menemukan bahwa 47% wanita diberitahu di tempat kerja saat hamil bahwa mereka "menyusahkan" atau "seharusnya pensiun"[1]. Budaya Jepang mengharapkan Anda, sebagai seorang ibu, tidak melakukan apa pun yang menghalangi Anda untuk mengawasi pelajaran anak atau menyiapkan bekal untuk perjalanan sekolah anak. Sekolah akan mengirimkan daftar tanggung jawab orang tua kepada orang tua, misalnya memeriksa pekerjaan rumah anak. Sekolah juga akan memberitahu orang tua kapan siswa harus tidur, dan berapa lama mereka boleh bersenang-senang dengan teman-teman selama liburan.

Gail Benjamin menyekolahkan anaknya di sekolah negeri Jepang selama setahun, jadi ia menerima semua pemberitahuan yang dikirimkan sekolah kepada orang tua. Ia menulis: "Sekolah bertujuan untuk mengajar anak-anak perilaku dan sikap yang pantas. Mereka terus-menerus memperkuat nilai-nilai ini dalam komunikasi mereka, dengan nada sedikit teguran. Dalam jangka panjang, ini adalah cara yang efektif untuk memberikan tekanan pada anak-anak dari rumah, untuk mengimplementasikan filosofi sekolah. Pandangan lain adalah, komunikasi ini bertujuan untuk mengingatkan para ibu bahwa sekolah sangat bergantung pada mereka untuk menjalankan peran sebagai 'ibu pendidikan', dan itu bukan tanggung jawab yang bisa mereka pilih untuk tidak bisa diemban."[2]

1 Dang, L. Almost 50% of Japanese women are told they're 'causing trouble' for being pregnant. 2015. Tersedia di: http://nextshark.com/japan-women-pregnant-harassment

2 Benjamin GR (1997).

07

‘Pendidikan Santai’, Studi Pembelajaran, dan Metode Pemecahan Masalah ala Jepang

‘Relaxed Education’, Lesson Study and the Japanese Approach to Problem-Solving

泥棒も10年

Bahkan pencuri butuh sepuluh tahun untuk mahir dalam pencurian.

(Pepatah Jepang)

Izinkan saya membawa Anda berkeliling kelas sekolah menengah pertama di Jepang, sebuah pemandangan yang tak banyak berubah selama puluhan tahun. Meja-meja tersusun rapi dalam beberapa baris, dengan lorong di antaranya agar orang dapat bergerak, dan guru dapat berjalan untuk melihat tugas siswa. Saat berjalan, berhati-hatilah agar tidak tersandung tas sekolah yang berat. Siswa mengenakan seragam pelaut yang mirip seragam angkatan laut, dengan pinggiran putih. Anak perempuan mengenakan rok, anak laki-laki mengenakan celana panjang. Semua siswa mengenakan sepatu kanvas bersol karet putih. Beberapa siswa mengenakan masker yang menutupi hidung dan mulut mereka untuk mencegah penyebaran kuman.

Saat kami masuk ke kelas, suasana sangat hening. Seorang anak laki-laki yang duduk di belakang menyenggol temannya, yang mengangkat alisnya melihat kami, tetapi keduanya kembali menunduk untuk membuat catatan. Seluruh dinding di bagian depan kelas adalah papan tulis hijau tua, dan guru sedang menjelaskan sifat-sifat jajargenjang di depan, sambil menulis di papan tulis. Ia menuliskan setiap langkah di samping langkah sebelumnya. Jika Anda masuk pada akhir pelajaran ini, Anda juga dapat mengikuti tulisan di papan tulis untuk memahami seluruh isi pelajaran. Siswa sibuk membuat catatan di buku latihan mereka. Seorang gadis menggerakkan rambut gadis di depannya dengan pensil, lalu meminjam penghapus darinya.

Setelah guru selesai menjelaskan, ia meminta siswa mengulang kembali tiga sifat jajargenjang. Pertama mengulang sendiri, lalu seluruh kelas mengulanginya, hal ini berlangsung selama lima belas menit. Selanjutnya, guru meminta siswa memindahkan meja mereka dan duduk berkelompok empat orang (dua laki-laki dan dua perempuan). Siswa diam-diam mematuhi instruksi dan berpindah tempat. Guru memberikan setiap kelompok soal sulit yang berbeda untuk mereka pecahkan, sehingga kelas dipenuhi dengan bisikan diskusi. Guru berkeliling mengamati kemajuan setiap kelompok dalam memecahkan soal, dan bercanda dengan salah satu siswa (sayangnya, saya tidak bisa berbahasa Jepang, jadi saya tidak mengerti). Setelah setiap kelompok menyelesaikan soal, salah satu anggotanya berjalan ke depan kelas dan menuliskan jawaban di papan tulis. Saya melihat beberapa kelompok menentukan siapa yang akan maju menulis jawaban dengan cara suit.

Guru memanggil seorang siswa dari setiap kelompok untuk menjelaskan jawabannya, yang tentu saja memerlukan pemahaman tentang sifat-sifat jajargenjang,

dan mengajukan beberapa pertanyaan kepada seluruh kelas, misalnya: "Adakah solusi lain?" Kadang-kadang ada siswa yang mengangkat tangan, tetapi siswa umumnya tidak begitu proaktif dan perlu dipanggil guru untuk menjawab. Menjelang akhir pelajaran, guru akan menugaskan beberapa soal dari buku latihan sebagai pekerjaan rumah. Lalu, ia meminta siswa untuk berdiri. Siswa membungkuk, ia juga membungkuk, lalu ia pergi.

Anda akan menyadari, ini sangat berbeda dengan kekacauan sekolah dasar yang dijelaskan sebelumnya. Perbedaan antara sekolah dasar dan sekolah menengah pertama tidak hanya terletak pada perilaku dan volume suara siswa. Di kelas sekolah dasar, pelajaran jelas lebih dinamis. Setelah saya masuk ke kelas, saya ikut menari bersama sekelompok anak berusia delapan tahun mengikuti lagu bahasa Inggris; kami juga menggunakan telepon dari karton yang dipotong, berlatih meminta nomor telepon dalam bahasa Inggris kepada orang lain. Sekolah dasar memiliki lebih banyak kegiatan kelompok, dan guru menggunakan berbagai alat peraga di kelas, seperti balok, saringan, dan balon, untuk mendemonstrasikan konsep.

Di sekolah menengah pertama dan sekolah menengah atas, pelajaran terlihat lebih tradisional, terutama didominasi oleh guru yang menjelaskan di depan kelas, dengan sedikit pergerakan. Di salah satu pelajaran, saya bahkan melihat beberapa anak laki-laki tertidur di bagian belakang kelas. Sophia, yang pernah mengajar di sekolah dasar dan sekolah menengah pertama, mengatakan bahwa kegiatan kelompok di sekolah menengah pertama dan sekolah menengah atas berkurang, sebagian karena seiring bertambahnya usia, siswa menjadi kurang ekstrover. "Saat sekolah dasar, mereka lebih ekstrover, dan ingin berpartisipasi dalam pelajaran. Tetapi setelah masuk sekolah menengah pertama, semua orang menjadi lebih pemalu, anak perempuan tidak berbicara dengan anak laki-laki, sehingga terkadang mereka hanya menunjuk seorang perwakilan, dan membiarkan perwakilan itu melakukan semua pekerjaan." Selain itu, guru juga tahu bahwa ujian masuk sekolah menengah atas setelah lulus sekolah menengah pertama sangat penting, dan itu juga memiliki beberapa dampak.

Meskipun ada perbedaan yang begitu mencolok, psikolog James Stigler dan James Hiebert, berdasarkan penelitian perbandingan berbasis video yang dilakukan di Jepang, Amerika Serikat, dan Jerman pada tahun 1990-an, menemukan beberapa kesamaan antara sekolah dasar dan menengah pertama di Jepang[1]. Mereka menunjukkan bahwa guru Jepang mengajar konsep matematika dengan sangat teliti, dimulai dengan mengajukan masalah dunia nyata. Guru Amerika biasanya langsung memperkenalkan konsep matematika, lalu mengajarkan siswa langkah-langkah pemecahan masalah yang benar. Sebaliknya, guru Jepang akan mendorong siswa untuk memecahkan masalah melalui urutan pelajaran yang direncanakan dengan cermat. Di setiap tahap proses, guru akan mengajukan pertanyaan-pertanyaan panduan kepada siswa untuk memastikan mereka memahami topik yang sedang dibahas.

Dalam karya sebelumnya, Stigler dan rekan terkenal Harold Stevenson[2] memberikan contoh bagaimana pelajaran matematika sekolah dasar di Jepang diajarkan.

---

1 Stigler JW, Hiebert J. *The Teaching Gap: Best Ideas From the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York, NY: Free Press, 1999.

2 Stevenson HW, Stigler JW. *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn From Japanese and Chinese Education*. New York: Summit Books, 1992.

Contoh itu menunjukkan bahwa pada awalnya, guru membawa berbagai wadah ke kelas, ada teko, vas bunga, botol bir. Ia bertanya kepada siswa, wadah mana yang menurut mereka berisi air terbanyak. Pendapat siswa bervariasi, jadi guru bertanya kepada mereka bagaimana cara mencari tahu jawabannya. Guru membimbing mereka untuk mengukur dengan gelas, melihat berapa gelas air yang bisa ditampung setiap wadah. Lalu siswa mulai melakukannya, dan melaporkan hasil pengukuran mereka kepada guru. Guru menggambar diagram batang dari informasi yang diberikan siswa, mewakili jumlah gelas untuk setiap wadah. Di akhir pelajaran, guru kembali bertanya kepada siswa, bagaimana cara menentukan wadah mana yang bisa menampung air terbanyak. Siswa menjawab bagaimana mereka menemukan jawabannya, dan bagaimana diagram batang itu menunjukkan jawabannya. Mereka memahami apa itu diagram batang, dan kegunaannya, melalui cara ini.

Ketika Stigler dan Hiebert menganalisis kurikulum kelas delapan, mereka menemukan bahwa kelas delapan masih menggunakan metode pemecahan masalah konstruktivis yang sama. Kita dapat mengingat kembali cara penjelasan jajargenjang sebelumnya: guru memberikan siswa beberapa soal matematika yang belum pernah ia jelaskan cara memecahkannya. Namun, ia juga tidak membiarkan siswa mencari tahu sendiri. Di awal pelajaran, ia terlebih dahulu mengajarkan siswa pengetahuan terkait yang diperlukan untuk memecahkan masalah, hanya saja tidak mengajarkan cara pemecahan masalah yang spesifik. Pemecahan masalah semacam ini bersifat terstruktur (*structured*), dan seperti yang dikatakan para pendidik, juga bersifat berjenjang (*scaffolded*). Sama seperti perancah bangunan yang membantu Anda mencapai puncak melalui serangkaian platform, alih-alih lift yang membuat Anda mudah mencapai puncak, guru memberikan serangkaian petunjuk dan informasi kepada siswa untuk membantu mereka memecahkan masalah yang sulit, alih-alih langsung memberikan semua jawaban kepada siswa.

Tampaknya ada kebutuhan untuk menjaga keseimbangan yang cermat antara “memberi siswa informasi dan panduan yang cukup untuk membantu mereka memecahkan masalah” dan “memberi siswa ruang yang cukup untuk memecahkan masalah sendiri”. Jika siswa tidak memiliki pengetahuan yang diperlukan untuk memecahkan masalah, mereka akan merasa frustrasi, dan seluruh latihan akan sia-sia—jadi guru mengajar terlebih dahulu, lalu baru membiarkan siswa berlatih (dalam contoh sekolah dasar, guru terlebih dahulu memperkenalkan struktur diagram batang di papan tulis, daripada membiarkan siswa mendesain diagram sendiri). Faktanya, kesamaan antara sekolah dasar dan sekolah menengah di Jepang adalah bahwa siswa perlu menghafal banyak hal—untuk kelas satu, yaitu mengingat angka 1 hingga 100; kelas dua adalah mengingat perkalian; dan kelas delapan adalah mempelajari tiga sifat jajargenjang (sekadar fakta menarik yang tidak relevan: seorang Jepang pernah menghafal 111.700 digit nilai π). Hafalan ini tidak hanya terbatas pada matematika: Jepang mengharapkan siswa sekolah dasar sudah familiar dengan 1006 kanji saat lulus, dan siswa sekolah menengah pertama dengan 1130 kanji tambahan saat lulus. Hafalan jangka panjang ini sangat membantu pembelajaran mata pelajaran lain, misalnya dalam pemahaman dan pemecahan masalah matematika, karena struktur otak, seperti dijelaskan dalam BOX 3.

BOX 3: Mengapa Hafalan Tidak Hanya Bermanfaat untuk Ujian

Manusia memiliki apa yang disebut "memori kerja" (*working memory*), yaitu struktur kognitif yang memproses informasi, atau tempat Anda secara sadar memikirkan sesuatu. Anda juga tahu banyak hal yang tidak akan Anda pikirkan secara sengaja, misalnya: alamat rumah Anda, nama hewan peliharaan pertama Anda, lirik sebuah lagu, dan sebagainya, itu tersimpan dalam memori jangka panjang Anda. Jika Anda mengatur nama hewan peliharaan pertama Anda sebagai pertanyaan yang harus Anda jawab saat memulihkan kata sandi, ketika Anda lupa kata sandi dan mencoba mengingat nama hewan peliharaan itu, Anda mengambil informasi itu dari memori jangka panjang dan memasukkannya ke dalam memori kerja untuk diproses—itu seperti mengambil sesuatu yang tersimpan dari lemari dapur dan meletakkannya di *countertop* untuk digunakan.

Hal-hal eksternal juga masuk ke memori kerja Anda melalui lingkungan. Misalnya, Anda terkesan setelah melihat iklan sikat gigi baru, atau Anda mencari di Google berbagai jenis batu untuk tugas geografi—ini seperti Anda pergi ke toko kelontong di sudut jalan untuk membeli bahan makanan yang tidak ada di rumah, lalu meletakkannya di *countertop* dapur. Namun, kapasitas memori kerja terbatas, hanya bisa menampung beberapa hal sekaligus, sama seperti *countertop* rumah Anda juga hanya bisa menampung beberapa barang. Jika Anda baru saja mencari nomor telepon di ponsel, Anda hanya ingin mengingat nomor itu antara saat melihat nomor dan saat menelepon. Jika di tengah-tengah ada yang menanyakan sesuatu, Anda mungkin lupa nomor itu (*decay memory*), lalu perlu mencarinya lagi, itu terasa cukup mengganggu. Selain itu, memori kerja juga tidak tahan lama; jika Anda tidak terus-menerus memikirkannya di kepala, Anda mungkin akan melupakannya dalam tiga puluh detik. Jika diterapkan pada perumpamaan dapur sebelumnya, Anda bisa membayangkan Anda meletakkan bahan makanan baru di *countertop* lebih dari tiga puluh detik tanpa memperhatikannya, anjing Anda akan langsung datang dan memakannya (namun, jika itu bahan makanan yang diambil dari lemari, ini tidak akan terjadi, karena ketika Anda tidak menggunakannya, Anda bisa mengembalikannya ke lemari, dan ada banyak ruang di lemari.)

Mari kita kembali ke kasus anak-anak Jepang. Mereka telah menguasai perkalian dan pengetahuan terkait angka. Pengetahuan ini masuk ke memori jangka panjang mereka, dan mereka dapat dengan mudah mengambil pengetahuan itu saat dibutuhkan, untuk digunakan dalam memori kerja. Guru meminta mereka memecahkan soal matematika berikut:

Jika sebuah kue dipotong menjadi 12 potong, setelah Anda makan beberapa potong, seluruh kue masih tersisa 1/3?

Siswa berusaha keras memikirkan cara memecahkan masalah. Mereka sudah belajar "pecahan senilai", dan tahu bahwa soal ini meminta untuk menghitung "berapa 1/12 sama dengan 1/3", lalu menghitung "12 dikurangi angka itu" adalah jawabannya. Untuk ini, mereka perlu mencari kelipatan persekutuan terkecil dari 12 dan 3. Karena mereka dapat dengan mudah mengingat 3x4=12 dari memori jangka panjang, mereka

tahu bahwa kelipatan persekutuan terkecil adalah 12. Mengalikan pembilang dengan 4, didapat “4/12 sama dengan 1/3”. Langkah selanjutnya adalah “12-4=8”, jadi jawabannya adalah makan 8 potong. Orang yang tidak bisa langsung memikirkan 3x4=12 akan kesulitan mencari kelipatan persekutuan terkecil. Mereka akan menyimpang dari topik, menggunakan kalkulator untuk menghitung kelipatan dua angka; pada saat yang sama, mereka juga akan melupakan langkah-langkah selanjutnya yang harus dilakukan, karena langkah-langkah berikutnya akan hilang dari memori kerja mereka[1]. Mereka tidak hanya membutuhkan waktu lebih lama untuk memecahkan masalah, tetapi juga merasa memecahkan masalah lebih sulit dan membuat frustrasi.

Jika Anda mengikuti resep untuk membuat kue, tetapi setiap langkah Anda harus pergi ke toko kelontong terdekat untuk membeli lebih banyak bahan, waktu produksi Anda akan bertambah. Jika Anda pergi membeli mentega, dan kembali menemukan adonan telur yang Anda kocok dengan hati-hati telah dimakan anjing, Anda juga akan merasa membuat kue itu sulit. Sekarang bayangkan Anda bahkan tidak memiliki resep, seseorang menyuruh Anda membuat kue, Anda harus mencari cara sendiri, itu akan memakan waktu lebih lama. Tetapi jika bahan baku Anda sudah lengkap, bahkan jika Anda bereksperimen berulang kali, itu tidak akan lebih buruk daripada harus membeli bahan baru setiap langkah (dan mungkin salah beli). Jadi, memiliki bahan-bahan yang diperlukan untuk jenis kue tertentu di lemari Anda akan sangat membantu.

Di sisi lain, jika guru hanya meminta siswa untuk mengingat fakta, tanpa memberi mereka kesempatan untuk menerapkan pengetahuan ke dalam situasi baru, mereka akan kesulitan memecahkan masalah ketika menghadapi jenis soal yang berbeda dari solusi yang telah dipelajari. Jika ada kesalahan dalam pengajaran guru Jepang, mungkin mereka melakukan kesalahan dalam hal ini. Lima belas tahun yang lalu, metode pemecahan masalah yang disebutkan di atas sudah dianggap sebagai cara mengajar yang khas di sekolah-sekolah Jepang, tetapi bahkan sekarang, seorang guru sekolah dasar Jepang yang saya temui di pesta barbekyu berkata: “Sudah lama sistem pendidikan kami hanya menjadi tempat di mana guru mengajar, artinya, hanya pendidikan satu arah. Sekarang kami harus memperkenalkan pembelajaran aktif, tetapi tidak banyak guru yang bisa melakukannya. Kami sudah mulai belajar bagaimana melakukannya, tetapi kemajuannya sangat lambat, terutama di Osaka.” Jelas ini adalah tujuan yang ingin dicapai oleh ia dan guru-guru di sekolahnya, dan bukan metode pengajaran yang telah mapan di seluruh Jepang lebih dari sepuluh tahun yang lalu[2].

---

1 Dewan Penasihat Matematika Nasional Amerika Serikat (*National Mathematics Advisory Panel*) juga mengemukakan pandangan serupa. *National Mathematics Advisory Panel* dalam: *Foundations for Success: The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel*. Washington, DC, AS. Department of Education, 2008. Tersedia di: www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf

2 Beberapa orang melihat isu ini dari sudut pandang perdebatan “progresif” vs. “tradisional”, sehingga mengira kelas Jepang menggunakan metode pengajaran “progresif”. Untuk orang-orang yang berpikir demikian, ada dua tambahan: Saya berbicara dengan seorang guru yang mengajar di sekolah menengah pada tahun 1990-an. Ia mengatakan kepada saya bahwa berdasarkan pengalamannya, guru sekolah menengah dan sekolah dasar hanya mengajarkan materi, lalu meminta siswa berlatih. Ketika saya memberitahunya bahwa beberapa orang di Inggris dan Amerika percaya bahwa Jepang berprestasi sangat baik dalam tes internasional karena guru memberi anak-anak ruang untuk berkreasi dan memecahkan masalah mereka sendiri, dan bahwa mereka berpikir demikian karena mereka telah mengunjungi sekolah, ia terkejut dan menyandarkan tubuhnya ke belakang di kursi, mengangkat alisnya dan berseru: “Benarkah?! Sekolah mana yang mereka kunjungi? Itu sangat aneh, wow!”

Di antara negara-negara yang berpartisipasi dalam “Survei Internasional Pengajaran dan Pembelajaran” (TA-

Namun, siswa Jepang berprestasi sangat baik dalam tes PISA "pemecahan masalah" (definisi pemecahan masalah adalah "kemampuan untuk memahami dan memecahkan masalah melalui proses kognitif ketika solusi tidak langsung terlihat"). Bahkan jika mereka mendapatkan nilai tinggi dalam matematika, sains, dan membaca, yang sudah menciptakan ekspektasi tinggi terhadap hasil "pemecahan masalah" siswa Jepang, nilai aktual mereka ternyata melampaui ekspektasi tersebut, dan juga melampaui negara lain selain Singapura dan Korea. Mungkin beberapa (meskipun tidak semua) tugas pemecahan masalah yang terkandung dalam kurikulum Jepang berkontribusi pada peningkatan kemampuan ini.

Kita tidak bisa secara pasti mengatakan metode pengajaran mana yang menghasilkan hasil mana, tetapi ada beberapa bukti yang menunjukkan bahwa metode Jepang bermanfaat. Observasi Stigler dan Hiebert didasarkan pada penelitian asli TIMSS tahun 1995. Penelitian tersebut mencakup kuesioner yang menanyakan siswa seberapa sering "tugas penalaran" muncul di kelas (definisi tugas penalaran adalah: "menjelaskan penalaran di balik sebuah konsep; menggunakan tabel, grafik, atau diagram untuk merepresentasikan dan menganalisis hubungan; menangani masalah yang tidak langsung terlihat solusinya atau tidak langsung dapat direpresentasikan dengan persamaan"). Hasilnya menunjukkan bahwa lebih banyak siswa Jepang daripada siswa Amerika yang menjawab "tugas penalaran muncul di kelas". Dan dalam hal frekuensi munculnya tugas penalaran, kesenjangan antara kelompok nilai tinggi dan rendah TIMSS di Jepang adalah empat belas poin, sedangkan di Amerika Serikat adalah sembilan belas poin[[1]].

Hal ini menunjukkan bahwa tugas penalaran ini mungkin sampai taraf tertentu berkontribusi pada perbedaan skor antara AS dan Jepang, meskipun hanya sebagian kecil (kesenjangan antara kedua negara sekitar seratus poin, dan seperempat guru Amerika sudah sering menggunakan tugas semacam ini di kelas mereka). Di sini perlu diingat satu hal: metode penalaran yang digunakan di kelas Jepang bersifat mandiri dan sangat terstruktur, untuk memastikan siswa telah memiliki pengetahuan yang diperlukan, dan guru memperkenalkan metode ini untuk mencapai tujuan tertentu. Dengan menggunakan struktur ini, metode "pemecahan masalah" tampaknya juga bermanfaat untuk nilai matematika, dan mungkin juga untuk keterampilan pemecahan masalah yang lebih umum.

Inspirasi untuk Negara Lain

Guru Jepang merasa bahwa tidak ada satu pun metode pengajaran yang cocok untuk semua situasi. Mereka memiliki berbagai strategi mengajar, dan setiap kegiatan di

---

LIS), proporsi guru sekolah dasar Jepang yang mengatakan mereka sering menggunakan tiga praktik pengajaran terkait (kegiatan kelompok, teknologi informasi dan komunikasi (TIK), proyek yang berlangsung lebih dari seminggu) adalah yang terendah. (TALIS, 2012. Gambar 6.3).

Seperti yang saya isyaratkan dalam tulisan saya, berdasarkan wawancara, observasi, dan bacaan saya, saya yakin bahwa mereka, selain metode pengajaran yang "tradisional" (misalnya pengajaran kelas penuh dan hafalan), juga menggunakan metode yang sangat terstruktur untuk membuat penalaran dan tugas pemecahan masalah berfungsi dengan baik.

1 Analisis ini berasal dari blog Tom Loveless dari Brookings Institution. Lihat: www.brookings.edu/research/papers/2014/08/07-new-yorktimes-math-loveless

setiap pelajaran dipilih berdasarkan tujuan kurikulum. Saya bertanya kepada Tuan Hashimoto tentang penggunaan "kegiatan kelompok" di sekolah Jepang, dan mengapa mereka tetap menggunakan metode ini meskipun jelas merupakan tantangan bagi remaja yang lebih canggung. Ia berkata: "Hal ini memiliki banyak tujuan. Sebelum memulai kegiatan kelompok, guru akan terlebih dahulu menentukan karakteristik atau kemampuan siswa mana yang ingin mereka tingkatkan melalui kegiatan kelompok. Mereka tidak pernah memperkenalkan kegiatan kelompok hanya demi melaksanakannya; itu pasti memiliki tujuan." Metode yang dipilih untuk setiap pelajaran didasarkan pada pertanyaan: "Metode apa yang terbaik untuk mengajarkan konsep ini?"

Terlepas dari metode apa pun yang dipilih, guru Jepang memiliki keuntungan dalam mengajar siswa memahami konsep karena beberapa alasan fundamental. Pertama, "studi pelajaran" (*lesson study*) diterapkan secara luas di sekolah dasar di seluruh Jepang. Saya pertama kali mengenal konsep ini ketika diundang untuk mengamati sebuah pelajaran. Dalam pelajaran itu, ada sepuluh guru dan satu kamera berdesakan di belakang sebuah kelas yang terlihat biasa saja. Jika hari ini saya yang diawasi oleh begitu banyak guru, telapak tangan saya pasti akan berkeringat. Karena di Inggris, observasi pengajaran semacam ini biasanya digunakan untuk menilai kemampuan Anda sebagai guru, dengan nilai akhir 1-4. Guru yang sedang mengajar terlihat tenang, tetapi kemudian saya mengetahui bahwa "studi pelajaran" di Jepang ini berbeda dengan observasi pengajaran di Inggris; fokus observasi mereka adalah pada respons siswa di kelas, agar guru yang mengamati dapat memberikan umpan balik tentang efektivitas rencana pengajaran. Namun, kenyataannya, "studi pelajaran" tidak semenakutkan itu, karena empat atau lima guru yang duduk di belakang kelas sejak awal telah merencanakan pelajaran bersama dengan guru yang mengajar, sehingga guru yang mengajar tidak akan dinilai karena perencanaan yang buruk.

"Studi pelajaran" ini, selain menghindari telapak tangan berkeringat, juga memiliki beberapa kelebihan. Guru-guru profesional akan terlibat dalam perencanaan semua rencana pelajaran, memungkinkan guru-guru muda belajar dari mereka, untuk menghindari bencana kurikulum yang tidak sengaja saya sebabkan di tahun pertama mengajar. Rencana pelajaran yang dirancang, dievaluasi, dan disesuaikan dengan cermat akan disimpan secara terpusat di sekolah, sehingga guru tidak perlu merencanakan kurikulum dari awal, cukup menyesuaikannya sedikit sesuai dengan kelas mereka sendiri. Selain itu, mereka juga sering berdiskusi tentang cara terbaik mengajar setiap kurikulum, hal ini dapat memastikan bahwa guru di setiap jenjang pendidikan secara teratur merenungkan metode mengajar mereka, daripada terus menggunakan metode yang sama setelah mengajar selama bertahun-tahun.

Stevenson dan Stigler, dalam penelitian mereka, penasaran dengan proses "studi pelajaran" ini. Mereka bertanya kepada seorang guru: "Apa yang kalian diskusikan?" Guru itu berhenti mencatat, berpikir sejenak, lalu menjawab: "Banyak waktu dihabiskan untuk membahas pertanyaan apa yang bisa kita ajukan kepada siswa, dan penggunaan kata-kata seperti apa yang paling dapat merangsang siswa untuk berpikir dan mendiskusikan materi. Mengajukan pertanyaan yang baik dapat membuat seluruh kelas berdiskusi lama. Ketika pertanyaan tidak dirancang dengan baik, hanya

akan mendapatkan jawaban sederhana.”[1] Salah seorang guru yang saya wawancarai berbicara tentang detail perencanaan yang dilakukannya, dan detailnya sangat menakjubkan. Untuk mengajarkan siswa suatu topik matematika, ia mengatakan, ia harus menggunakan angka 23 dalam contoh pertama yang ia berikan, karena itu tidak akan menimbulkan kesalahpahaman, dan siswa tidak perlu belajar pengetahuan matematika baru terlebih dahulu, sedangkan menggunakan angka 24 akan memiliki masalah tersebut. Cara perencanaan pelajaran yang begitu rinci membuat saya merasa bahwa tingkat perencanaan pelajaran yang dianalisis Stigler dan Hiebert, jelas bukan hanya karena adanya kamera di sana sehingga begitu terlihat jelas.

Guru Jepang memiliki keunggulan lain, sama seperti guru di Shanghai dan Singapura, yaitu waktu. Jika Anda meminta guru Amerika untuk merencanakan kurikulum yang begitu rinci bersama rekan kerja, mereka akan menertawakan Anda di depan mata—di antara semua negara yang berpartisipasi dalam survei TALIS, waktu mengajar di Amerika Serikat adalah yang terpanjang, 26,8 jam per minggu[2]. Di Jepang, angka ini adalah 17,7, setara dengan 3,5 jam per hari, hal ini terutama karena jumlah siswa per kelas di Jepang lebih banyak. Andreas Schleicher, yang bertanggung jawab atas PISA, menyatakan bahwa sebagian besar negara harus menyeimbangkan antara ukuran kelas dan jam mengajar. Jika kelas besar, jam mengajar guru dapat dikurangi; jika kelas kecil, jam mengajar guru harus ditambah. Guru sekolah dasar di Inggris adalah yang paling menderita; tidak hanya jam mengajar mereka tidak lebih sedikit, jumlah siswa per kelas juga tidak lebih sedikit, karena rasio guru-murid di Inggris lebih tinggi dari rata-rata (satu guru berbanding dua puluh satu anak, sedangkan rata-rata OECD adalah lima belas anak)[3].

Guru Jepang juga memiliki lebih banyak waktu mengajar untuk setiap topik, untuk memastikan anak-anak benar-benar paham sebelum mengajarkan hal baru. Ini terutama karena desain kurikulum mereka memang demikian. Jepang memiliki kurikulum nasional—mencantumkan semua konten yang harus dipelajari siswa berdasarkan mata pelajaran dan tingkat kelas. Kurikulum ini menuntut tinggi, karena setidaknya beberapa mata pelajaran dalam konten pembelajaran siswa berusia lima belas tahun mencakup materi yang lebih sulit daripada kurikulum Inggris dan Amerika[4]. Namun, Jepang sebenarnya mengajarkan lebih sedikit konsep setiap tahun, dan buku teksnya juga lebih tipis. Setiap tahun, matematika dan sains mencakup sekitar sepuluh topik, tidak seperti Amerika Serikat yang mencakup tiga puluh atau empat puluh topik.

Mengapa melakukan hal ini justru dapat mengajarkan kurikulum yang lebih sulit? Bukankah mengajarkan lebih sedikit konten berarti mengajar lebih sederhana? Tidak. Guru Jepang memiliki waktu yang cukup untuk menjelaskan konsep secara mendalam, dan mereka akan menunggu siswa familiar dengan topik pertama sebelum beralih ke topik berikutnya. Selain itu, mereka juga mengharapkan orang tua mengawasi pekerjaan rumah anak-anak, dan memberikan bantuan jika anak-anak tidak mengerti, sehingga mereka lebih mungkin mencapai tujuan yang diinginkan daripada negara

---

1 Stevenson & Stigler (1992).

2 OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing, 2014.

3 Hanya Meksiko, Kolombia, dan Cile yang memiliki rasio siswa-guru yang lebih buruk dari semua negara OECD dan non-OECD yang disurvei. OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.

4 Whitman NC. Learning from Japanese Middle School Math Teachers. *Phi Delta Kappa Fastbacks* 2003; 505:7–46.

lain. Karena setiap topik dibahas secara mendalam, ketika konsep yang sama muncul lagi nanti, tidak perlu diajarkan ulang, melainkan bisa langsung ke topik yang lebih sulit, tidak seperti metode pengajaran yang hanya membahas sekilas yang mungkin perlu waktu untuk mengulang.

Faktanya, pemerintah bahkan akan mendefinisikan batas atas dan batas bawah konten yang boleh dicakup oleh buku teks. Misalnya, pemerintah meminta sebuah penerbit buku teks untuk menghapus label “kotoran sapi” dari foto sapi yang sedang merumput di bawah sinar matahari, agar siswa tidak perlu mempelajari siklus nitrogen yang terjadi pada tahap itu[1]. Menurut saya, praktik ini sangat bagus. Dulu ketika saya mengajar di Inggris, untuk mengejar ketertinggalan materi sebelum ujian, terkadang saya terpaksa mengabaikan pertanyaan penting yang diajukan siswa, hanya karena pertanyaan itu tidak relevan dengan kurikulum. Cara mengajar seperti ini selalu membuat saya frustrasi. Guru sekolah dasar Jepang tidak perlu melakukan itu, karena cakupan kurikulum untuk setiap mata pelajaran sangat terbatas, tetapi sangat mendalam.

Metode ini memberi guru waktu untuk membimbing sebagian besar siswa agar menguasai kurikulum bersama-sama. Pemikiran mereka adalah, biarkan setiap orang memahami terlebih dahulu, baru kemudian belajar hal baru bersama; bukan mengharapkan atau menerima bahwa beberapa orang memahami lebih cepat, dan beberapa orang memahami lebih lambat. Hal ini terlihat jelas dari percakapan saya dengan Tuan Hashimoto. Saya bertanya kepadanya, apa yang akan guru lakukan jika ada siswa yang tertinggal dalam pemahaman.

“Terus terang, dalam matematika misalnya, jika siswa mulai tertinggal di kelas dua SMP, akan sulit bagi mereka untuk mengejar ketertinggalan nanti.” Ini berarti situasi seperti itu jarang terjadi, bukan hal yang biasa. “Untuk itu, guru akan berusaha semaksimal mungkin untuk memperkuat pelajaran tersebut, mencari cara agar pelajaran itu memberikan efek maksimal.” Jadi, daripada membagi satu kelas menjadi kelompok-kelompok berbeda, dan meminta beberapa siswa mengerjakan tugas yang lebih mudah, guru akan berusaha meningkatkan efisiensi pelajaran. Selain mengajarkan konten baru, mereka juga akan kembali memperkuat bagian-bagian di mana siswa tertinggal. Mereka tidak menerapkan diferensiasi instruksional, tidak menugaskan kegiatan yang berbeda untuk siswa yang berbeda. Misalnya, putri Juliet berbicara bahasa Inggris dengan lancar, tetapi mereka tetap harus mengikuti pelajaran bahasa Inggris dan melakukan kegiatan yang sama dengan seluruh kelas. Meskipun Tuan Hashimoto tidak mengatakan bahwa guru akan membantu siswa yang tertinggal dalam belajar, saya memang melihat situasi seperti itu. Siswa Jepang memiliki waktu istirahat sepuluh hingga lima belas menit di antara setiap pelajaran. Setelah istirahat, guru biasanya akan berada di depan kelas, berdiskusi dengan siswa secara individual tentang beberapa hal.

Namun, pembahasan mengenai sistem pendidikan Jepang tidak akan lengkap jika tidak menyebutkan sekolah les (*juku*, kanji-nya adalah “塾”), serta peran sekolah les dalam mengakomodasi siswa dengan kemampuan yang berbeda. Banyak siswa yang mengalami kesulitan dalam satu mata pelajaran, dan orang tua tidak dapat membantu,

---

1 Catherine Lewis and Ineko Tsuchida. Planned educational change in Japan: the case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy* 1997; 12(5):313–31

akan pergi ke sekolah les setelah pulang sekolah. Siswa yang ingin meningkatkan prestasi akademik atau memperpanjang waktu belajar juga akan pergi ke sekolah les. Hampir setiap siswa yang mempersiapkan ujian masuk universitas akan pergi ke sekolah les. Siswa pergi ke les tidak sepenuhnya karena dipaksa orang tua. Banyak siswa menganggap les sebagai kegiatan sosial, dan menganggap sekolah les sebagai tempat untuk berteman baru[1]. Kunio Kijima adalah ketua asosiasi sekolah les swasta, dan juga memiliki rantai sekolah les. Ia berpendapat bahwa sekolah negeri seringkali membuat siswa paling pintar bosan, dan juga membuat siswa yang kurang berbakat tertinggal dalam belajar[2]. Ia mengatakan: "Tujuan kami adalah membantu semua anak untuk maju." Di negara-negara yang tidak memiliki pilihan les privat seperti ini (atau orang tua tidak mau membayar biaya les), siswa-siswa tersebut perlu didukung oleh program alternatif publik atau guru sekolah, seperti di Finlandia.

Pendidikan Santai

PADA awal tahun 1990-an, siswa juga harus bersekolah pada hari Sabtu, dan saat itu lebih banyak anak yang mengikuti bimbingan belajar. Namun, seiring dengan semakin meningkatnya kesadaran diri orang Jepang, mereka mulai khawatir bahwa siswa terlalu giat belajar dan kekurangan kemampuan untuk belajar dan berpikir secara mandiri. Pemerintah kemudian berpendapat bahwa siswa memerlukan "pendidikan santai" (*yutori kyōiku*), sehingga antara akhir tahun 1990-an dan awal tahun 2000-an, mereka memangkas sepertiga kurikulum, mengurangi jumlah hari sekolah pada hari Sabtu (kemudian sepenuhnya menghapus sekolah pada hari Sabtu), dan memperkenalkan periode "studi terpadu" (*integrated studies*) untuk memungkinkan siswa menggali minat mereka.

Hannah mulai sekolah sebelum "Pendidikan Santai" diterapkan di Jepang, sementara Lily dan Maya mengalami "Pendidikan Santai" sejak awal masuk sekolah. Mereka bercerita tentang mencari jejak babi hutan bersama teman-teman di hutan terdekat, belajar tentang tanaman dan berbagai jenis kulit pohon. Mereka juga menyebutkan mengunjungi kuil lokal bersama teman-teman dan belajar tentang sejarah kuil itu. (Mereka juga memberi tahu saya bahwa seorang guru dulu terbiasa menusuk kepala anak laki-laki nakal dengan buku jari—ini juga mengingatkan kita bahwa, bahkan di Jepang yang patuh hukum, sekolah tidak selalu mematuhi peraturan yang dikeluarkan pemerintah.)

Kementerian Pendidikan, yang selama ini selalu mengatur, mengambil tindakan tidak biasa: membiarkan setiap sekolah memutuskan bagaimana menggunakan waktu "studi terpadu". Tujuan "studi terpadu" adalah untuk memungkinkan siswa belajar secara mandiri sesuai minat pribadi, untuk mendorong individualisasi. Namun, Kementerian Pendidikan tidak menetapkan berapa banyak waktu yang harus dialokasikan untuk "studi terpadu", dan topik apa saja yang harus dicakup oleh "studi terpadu". Ini melangkah lebih jauh dari sekadar memperkenalkan metode pemecahan masalah konstruktivis di kelas—kali ini, masalah yang ingin dipecahkan dan diselidiki

1 Japanese education system – school year and juku. Tersedia di: http://members.tripod.com/h_javora/jed3.htm

2 Weisman, SR. How do Japan's students do it? They cram. 1992. Tersedia di: www.nytimes.com/1992/04/27/world/how-do-japan-s-students-do-it-theycram.html?pagewanted=all&src=pm

sebagian besar ditentukan oleh anak-anak sendiri. Siswa sekolah dasar sangat menyukai “studi terpadu”; mereka menyukai pilihan dan keterbukaannya (hal yang jarang di sekolah Jepang), dan juga menyukai bahwa materi pembelajaran tersebut tidak diuji[1].

Sebaliknya, guru dan siswa yang lebih tua kurang yakin dengan “studi terpadu.” Meskipun banyak guru setuju dengan filosofi dasar “pendidikan santai,” mereka juga khawatir hal itu akan memengaruhi ujian masuk siswa. Beberapa orang bersemangat berinvestasi dalam studi terpadu, sementara yang lain hanya menginvestasikan waktu minimum yang diwajibkan (saya harus mengakui, saya juga pernah melakukan kesalahan yang sama ketika mengajar). Seorang teman Jepang menyebutkan pengalamannya mengajar di sekolah pada awal tahun 2000-an: “Secara teori, tidak perlu sekolah pada hari Sabtu, tetapi sekolah tetap menjadwalkan pelajaran dan beberapa kegiatan pada hari Sabtu, sehingga Anda harus pergi. Sekolah mengatakan itu opsional, tetapi Anda tahu apa maksud ‘opsional’ sekolah.” Seluruh pengalaman belajar Lily adalah setelah “pendidikan santai” diterapkan, tetapi ia masih menggambarkan guru-guru sekolah menengah atas “ingin mengajar dengan cara *cramming*”. Intinya, dibandingkan dengan pendidikan Jepang sebelumnya, meskipun ini adalah periode “santai”, tetapi jika Anda menerapkan tuntutan “pendidikan santai” Jepang pada anak-anak Inggris, mereka sama sekali tidak akan merasa santai.

Jadi, apa sebenarnya efek dari “pendidikan santai”? Profesor Kariya menemukan bahwa antara tahun 1974 dan 1997, rata-rata waktu belajar siswa di luar sekolah berkurang[2]. Ini sebenarnya adalah masalah motivasi, bukan disebabkan oleh faktor lain—proporsi siswa yang setuju dengan pernyataan “asalkan nilai saya tidak jelek saja” juga meningkat. Profesor Kariya berpendapat bahwa penurunan motivasi ini bukan hanya disebabkan oleh penerapan “pendidikan santai”. Ia menyebutkan bahwa resesi ekonomi pada tahun 1990-an menyebabkan kelangkaan lapangan kerja, sehingga siswa tidak lagi percaya pada kenyataan seperti “nilai akademik yang bagus akan menghasilkan pekerjaan yang baik”. Ini paling berdampak pada kaum muda dari latar belakang kelas pekerja—ini juga menjelaskan penemuan kedua penelitiannya: kaum muda dari keluarga miskin mengalami penurunan motivasi paling besar. Namun, ia juga menemukan bahwa reformasi pendidikan santai memperburuk situasi.

Profesor Kariya menunjukkan bahwa pendidikan santai mungkin memberikan rasa aman yang palsu kepada siswa dari keluarga kelas pekerja, membuat mereka berpikir bahwa pendidikan tidak penting, yang kemudian semakin memperkuat kerugian mereka di pasar kerja. Siswa dari keluarga kelas menengah mungkin tidak memiliki ilusi seperti itu, berkat pengawasan orang tua (tetapi saya yakin, saat itu tidak ada yang akan berterima kasih kepada orang tua mereka karena melakukan itu). Selain itu, Waktu Studi Terpadu (*Integrated Study Time*, disingkat IST) lebih praktis bagi siswa yang sudah memiliki keterampilan belajar dan dapat memanfaatkan waktu tersebut sepenuhnya. Profesor Christopher Bjork, yang saat itu mengunjungi beberapa sekolah untuk mengevaluasi efek “studi terpadu”, mengatakan: “Di semua sekolah

1 Bjork C. Local implementation of Japan’s Integrated Studies reform: a preliminary analysis of efforts to decentralise the curriculum. *Comparative Education* 2009; 45(1):23–44.

2 Kariya T, Rappleye J. The twisted, unintended impacts of globalization on Japanese education. Dalam Hannum E, Park H, Goto Butler Y (eds.) *Globalization, Changing Demographics, and Educational Challenges in East Asia, Research in the Sociology of Education*. Bingley: Emerald Group Publishing; 2010; Vol 17:17–63.

menengah pertama yang saya kunjungi, siswa yang cerdas dan berpendirian biasanya akan merencanakan program IST yang terperinci, memanfaatkan waktu dengan baik, menyerahkan laporan yang mengesankan, dan mereka juga dipuji atas usaha mereka. Sebaliknya, anak-anak yang tertinggal dalam prestasi akademik justru bingung, tidak tahu harus berbuat apa. Mereka kekurangan keterampilan organisasi, atau tidak dapat mensintesis informasi dengan wawasan yang unik, dan sering menggunakan waktu IST untuk bersosialisasi, mencoret-coret, atau tidur."[1]

Ketika hasil PISA tahun 2003 diumumkan pada tahun 2004, laporan tersebut menunjukkan penurunan nilai membaca Jepang, yang menyebabkan kegemparan di Jepang. Semua orang menyalahkan reformasi yang dibawa oleh "pendidikan santai", dan menjuluki siswa periode ini sebagai "bodoh". Lily termasuk dalam generasi "bodoh" ini, tetapi ia sendiri merasa lucu ketika menyebutkannya. Untuk menanggapi kritik, pemerintah Jepang secara bertahap menambah waktu pelajaran matematika dan bahasa Jepang. Pada tahun 2011, banyak reformasi "pendidikan santai" telah dibatalkan. Buku teks menjadi lebih tebal, dan waktu "studi terpadu" juga dikurangi, untuk memberi waktu bagi mata pelajaran lain[2].

Di tengah hiruk pikuk hasil tes PISA, sedikit yang memperhatikan bahwa nilai tes internasional Jepang sebenarnya sudah menurun sejak lama, bahkan sebelum "pendidikan santai" diterapkan. Dibandingkan dengan itu, hasil tes tahun 2003 tidak terlalu menurun. Namun, yang lebih mendasar adalah, mereka tampaknya lupa tujuan awal reformasi. "Pendidikan santai" tidak didorong untuk meningkatkan nilai PISA, tetapi untuk mengurangi tekanan siswa, meningkatkan kreativitas, dan kemampuan pemecahan masalah mereka. Berdasarkan survei yang diisi oleh siswa Jepang pada tahun 2000 dan 2012, selama periode ini, tingkat kepuasan siswa Jepang terhadap sekolah meningkat lebih tinggi dari negara lain mana pun di dunia. Dalam tes "pemecahan masalah", siswa Jepang berprestasi hampir lebih baik dari negara lain mana pun, bahkan lebih baik dari Shanghai yang menduduki peringkat pertama PISA. Menurut pandangan saya, mereka telah mencapai tujuan yang mereka tetapkan.

Pendidikan Jepang selama ini membuat siswa Jepang berprestasi lebih baik dari sebagian besar negara dalam tes PISA. Mungkin itu karena penekanan Jepang pada pendidikan, kurikulum yang direncanakan dengan cermat, dan keyakinan budaya bahwa "semua anak mampu, dan harus mengikuti kurikulum dasar". Namun, penurunan peringkat yang sedikit saja sudah membuat pemerintah panik, dan membalikkan reformasi yang tampaknya efektif (reformasi tidak hanya mengurangi "neraka ujian" yang banyak dikeluhkan, tetapi juga menjadikan siswa Jepang ahli dalam memecahkan masalah yang tidak terduga). Ini menyoroti dilema terkait nilai, yang juga relevan dengan negara lain: seberapa banyak kita bersedia mengorbankan nilai matematika dan membaca demi memberikan manfaat sosial dan pendidikan lain kepada anak-anak? Di pemberhentian kita berikutnya, tidak hanya pemerintah Singapura yang mengajukan pertanyaan ini, orang tua di Singapura juga sama-sama peduli dengan pertanyaan ini.

---

1 Bjork C. Local implementation of Japan's Integrated Studies reform: a preliminary analysis of efforts to decentralise the curriculum. *Comparative Education* 2009; 45(1):23–44.

2 Fish, R. Japan: Recent trends in education reform. 2016. Tersedia di: http://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trendseducation-reform

08

Singapura: Kecerdasan Dinamis, Eugenika, dan Penjurusan Pendidikan

Dynamic Intelligence, Eugenics and Streaming in Singapore

"Jika Anda menikah dengan seseorang yang tidak memiliki gelar universitas, nanti akan ada masalah; ada anak-anak yang cerdas, ada yang tidak."
Lee Kuan Yew, Perdana Menteri pertama Singapura

Pengalaman pertama saya dengan isu pendidikan di Singapura terjadi di pos pemeriksaan imigrasi Bandara Changi yang megah dan berbiaya tinggi. Petugas pemeriksa adalah seorang wanita Muslimah mungil.

"Mengapa datang ke Singapura?"

"Saya sedang meneliti sistem pendidikan terbaik di dunia."

Ia mengangkat sebelah alisnya, mengerucutkan bibir, dan bertanya: "Menurut Anda, Singapura memiliki sistem pendidikan terbaik di dunia? Tidak juga, kami terlalu dini memberikan terlalu banyak tekanan kepada anak-anak."

Stereotip: 1

Kejutan: 0

Saya tidak punya waktu untuk menanyakan apa maksud perkataannya, karena ada antrean panjang di belakang saya, tetapi tidak lama kemudian saya mengerti. Siswa mulai kelas satu SD pada usia tujuh tahun. Kelas satu tidak ada pembagian kelas berdasarkan kemampuan, tetapi setiap sekolah dasar memiliki tingkat reputasi yang berbeda (misalnya, Raffles Girls' Primary School adalah sekolah terkenal). Memasukkan anak ke sekolah terkenal adalah tujuan utama seorang ibu, dan juga topik hangat di luar gerbang taman kanak-kanak.

Mereka yang memiliki kakak atau adik yang sedang bersekolah di sana mendapatkan prioritas penerimaan; urutan kedua adalah orang tua atau kakak/adik yang merupakan alumni sekolah tersebut. Ini membantu memperkuat kohesi komunitas, dan juga memastikan Anda dapat mengikuti jejak orang tua, menikmati pendidikan yang unggul. Sisa tempat diprioritaskan bagi orang tua yang secara aktif membantu sekolah dengan cara tertentu setidaknya satu tahun sebelum tanggal pendaftaran, serta orang tua yang bertugas sebagai pengawas lalu lintas, membantu di kantin sekolah, menyediakan layanan perpustakaan, dan lain-lain, setidaknya empat puluh jam. Beberapa sekolah bahkan akan meminta orang tua untuk wawancara sebelum menerima mereka sebagai sukarelawan.

"Mengapa sekolah dasar anak begitu penting?" Anda mungkin bertanya-tanya. "Seharusnya tidak layak untuk memasak mi di kantin sekolah selama empat puluh jam demi anak masuk sekolah itu, kan?" Tidak, pentingnya sekolah dasar adalah karena nilai Anda dalam Ujian Kelulusan Sekolah Dasar (*Primary School Leaving Exam*,

disingkat PSLE) pada usia dua belas tahun akan memiliki dampak besar pada seluruh hidup Anda. Nilai itu akan menentukan sekolah mana yang akan Anda masuki, ujian apa yang bisa Anda ikuti, dan pada akhirnya pekerjaan apa yang akan Anda lakukan. Memasukkan anak ke sekolah dasar terbaik sejak awal adalah tanggung jawab orang tua, tetapi jangan berasumsi bisa bersantai di awal setelah masuk sekolah dasar terkenal, berpikir PSLE masih enam tahun lagi. Anak-anak akan dibagi ke kelas yang berbeda berdasarkan kemampuan belajar mereka sebelum usia dua belas tahun.

Dalam sejarah singkat Singapura, usia dimulainya "pembagian kelas berdasarkan kemampuan" di sekolah dasar telah berubah, dan menurut saya berubah ke arah yang benar. Sekolah dasar pada awalnya tidak ada pembagian kelas berdasarkan kemampuan, tetapi sekolah terlebih dahulu mengizinkan, kemudian mendorong siswa yang tertinggal dalam belajar untuk pindah sekolah (naik ke kelas dua SD pada usia tujuh atau delapan tahun memerlukan kelulusan ujian)[1]. Seorang guru yang saya wawancarai mengenang bahwa, saat ia masih sekolah dasar, setiap akhir tahun ajaran, ia akan membantu guru mengelompokkan semua berkas siswa ke kelas baru. Setiap tahun selalu ada setumpuk berkas yang tidak masuk ke kelas mana pun. Ia bertanya kepada guru apa yang terjadi, dan guru itu mengatakan bahwa siswa-siswa itu tertinggal dan tidak akan kembali untuk belajar tahun depan.

Pada tahun 1979, Singapura mulai menerapkan pembagian kelas berdasarkan kemampuan setelah berakhirnya kelas tiga SD. Ini dilakukan dengan niat baik, bertujuan untuk menyelesaikan masalah putus sekolah siswa, dan menyediakan kurikulum yang lebih mudah bagi mereka yang tertinggal. Namun sayangnya, ini juga berarti pada usia sembilan tahun, mereka harus memutuskan antara jalur akademik atau kejuruan. Sebelum tahun 2008, siswa dibagi menjadi tiga aliran: EM1, EM2, dan EM3. Setelah tahun 2008, sistem penjurusan ini dihapuskan. Siswa dari aliran EM3 (kelas paling rendah dengan nilai terburuk) jarang sekali masuk ke EM2. EM2 dapat mengikuti ujian untuk mendapatkan kualifikasi masuk universitas; sedangkan EM3 memutus jalan mereka ke universitas saat anak-anak belum tahu apa itu universitas. Kesenjangan anak-anak EM3 menjadi inspirasi film *I Not Stupid* yang ditulis, disutradarai, dan dibintangi oleh Jack Neo. Film itu menggambarkan kehidupan tiga anak laki-laki EM3, di mana disebutkan ketiga anak laki-laki itu diintimidasi karena ditempatkan di "kelas bodoh" EM3. Salah satu dari mereka mencoba bunuh diri setelah tertangkap menyontek dalam ujian.

Setelah film itu dirilis, ia mendapat sambutan hangat dan menjadi film terlaris kedua di Singapura saat itu. Kritik film itu terhadap sistem pembagian kelas berdasarkan kemampuan memicu debat nasional dan parlemen, yang kemudian menyebabkan penghapusan sistem pembagian kelas berdasarkan kemampuan, namun pembagian kelas berdasarkan mata pelajaran masih ada. Saat ini, anak-anak akan mengikuti ujian untuk menentukan apakah mata pelajaran individual di dua tahun terakhir sekolah dasar akan masuk kelas lanjutan, kelas standar, atau kelas dasar. Pembagian kelas berdasarkan mata pelajaran ini menegaskan bahwa siswa mungkin memiliki kekuatan yang berbeda di mata pelajaran yang berbeda.

1 Pada tahun 2003, pendidikan dasar di Singapura baru menjadi wajib. Pendidikan menengah masih belum wajib. Anak-anak hanya perlu lulus sekolah dasar, tetapi sebagian besar anak memang melanjutkan pendidikan.

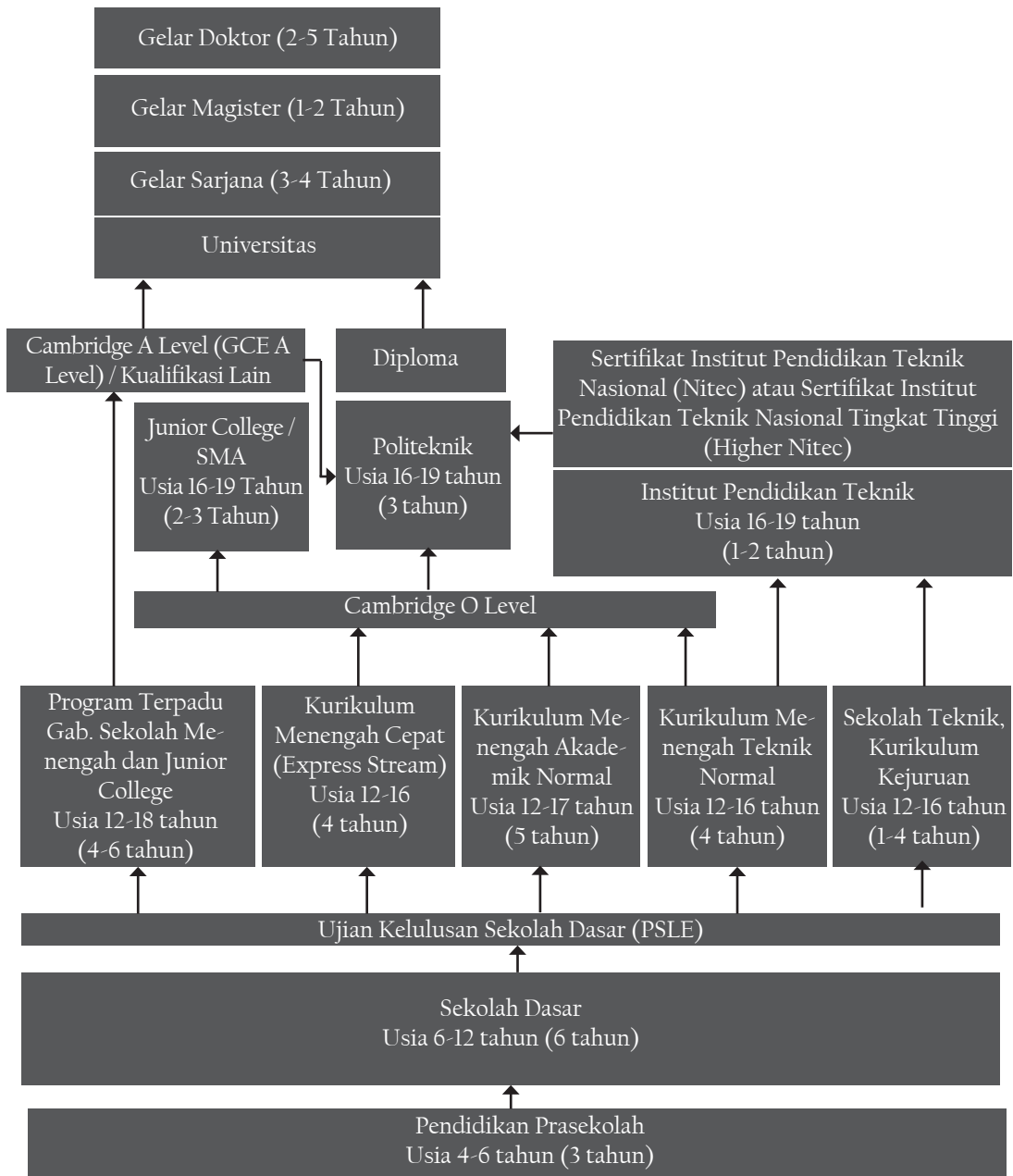
Jadi, ketika siswa kelas enam SD dari kelompok mata pelajaran yang berbeda mengikuti Ujian Kelulusan Sekolah Dasar (PSLE), mereka mengerjakan soal ujian yang berbeda, dan itu akan dimasukkan ke dalam perhitungan nilai akhir. Ujian-ujian ini sangat penting. Orang tua bahkan akan mengambil cuti demi PSLE untuk membantu anak-anak mereka melewati masa ujian besar ini. Pemerintah masih menggunakan nilai PSLE sebagai standar ketika menugaskan orang dewasa ke posisi tertentu di militer (setidaknya, itulah yang dikatakan orang dalam kepada saya, ini bukan kebijakan resmi). Meskipun Anda dapat memilih enam sekolah menengah untuk melamar, apakah Anda diterima hampir sepenuhnya bergantung pada nilai PSLE, dan seleksi di setiap sekolah sangat ketat[1]. Nilai "PSLE T-score" Anda dihitung berdasarkan kinerja Anda dibandingkan dengan orang lain di tahun yang sama, dan juga akan digunakan untuk menentukan ke kelas mana Anda akan ditempatkan saat sekolah menengah. Berdasarkan angka ini, Anda pada akhirnya mungkin menghadapi lima hasil. Hasil-hasil ini dan persentase siswa yang diterima di setiap jalur adalah sebagai berikut[2]:

- Sekitar 8% siswa bergabung dengan Program Terpadu (*Integrated Programme*, juga dikenal sebagai Jalur Cepat). Anda tidak perlu mengikuti ujian O-Level (Ujian Tingkat Umum), dapat langsung naik ke A-Level (Ujian Tingkat Lanjut), menikmati fleksibilitas kurikulum yang lebih besar.
- Sekitar 60% siswa masuk Jalur Cepat (*Express Stream*), dan setelah menerima empat tahun pendidikan menengah, mengikuti ujian O-Level. Jika Anda masuk dalam 20% teratas dalam ujian O-Level, Anda dapat masuk *junior college* untuk mengikuti ujian A-Level, mempersiapkan diri untuk masuk universitas. Jika tidak, Anda juga dapat masuk politeknik.
- Sekitar 20% siswa memilih jalur Akademik Normal (*Normal Academic course*), dan setelah empat tahun mengikuti ujian N-Level (lebih mudah dari ujian O-Level), lalu tahun berikutnya mengikuti ujian O-Level. Siswa-siswa ini dapat masuk politeknik, atau Institut Pendidikan Teknik (*Institute of Technical Education*, disingkat ITE).
- Sekitar 11% siswa memilih jalur Teknik Normal (*Normal Technical*), mempelajari mata pelajaran akademik dan teknik secara bersamaan, lalu mengikuti ujian N-Level. Jika siswa-siswa ini melanjutkan pendidikan tinggi, kemungkinan besar mereka akan masuk ITE (beberapa orang bercanda bahwa ini adalah singkatan dari "It's The End", yang berarti tidak ada masa depan).
- Sekitar 2.5% siswa tidak lulus ujian PSLE. Mereka dapat memilih untuk mengulang satu tahun dan mengikuti ujian lagi, atau masuk sekolah teknik dan hanya mendapatkan kualifikasi kejuruan.

Jalur yang Anda pilih pada tahap awal ini, serta jalur yang Anda pilih setelah mengikuti ujian, akan memengaruhi seluruh hidup Anda, termasuk teman sebaya, pendidikan tinggi, prospek kerja, bahkan prospek pernikahan Anda. Di tahun-tahun awal sekolah menengah, jika nilai ujian umum Anda cukup tinggi, Anda mungkin dapat

1 Kecuali Anda mengambil risiko melamar program penerimaan langsung (*direct admissions scheme*), di mana sekolah dapat menerima siswa berdasarkan bakat mereka di bidang seperti musik atau bahasa, sebelum hasil PSLE diumumkan.

2 Ada sedikit perubahan setiap tahun, dan karena ini hanya perkiraan, jumlahnya tidak selalu 100%.

"naik ke atas", tetapi situasi ini sangat jarang terjadi, sehingga orang yang berhasil seringkali menjadi berita[1]. Sistem ini terlihat ekstrem, mengapa harus membagi siswa ke jalur kehidupan yang berbeda begitu dini?

Gambar 3: Struktur Sistem Pendidikan Singapura
Diagram ini diambil dari International Education Benchmarking

1 Hoh, WK. How David Hoe fought his way to university. 2014. Tersedia di: www.straitstimes.com/singapore/how-david-hoe-fought-his-way-touniversity

Eugenika dan Kontrol Populasi

IZINKAN saya membawa Anda kembali ke tahun 1980-an, saat sekolah-sekolah di Singapura baru saja menerapkan pembagian kelas berdasarkan kemampuan. Michelle, 31 tahun, memiliki gen yang baik dan bekerja di departemen pemerintah setelah lulus. Hari itu ia libur sehari (gaji tetap dibayar), naik kapal pesiar bersubsidi pemerintah, menuju Maladewa. Peter, 34 tahun, seorang insinyur lulusan National University of Singapore, juga akan menaiki kapal itu. Ia dengan cemas melihat ke cermin merapikan rambutnya yang berantakan. Keduanya berharap dalam pelayaran ini bertemu belahan jiwa—seseorang yang dapat menerangi hidup mereka dan membakar gairah mereka. Pemerintah juga berharap demikian. Perjalanan ini diselenggarakan oleh Unit Pengembangan Sosial (*Social Development Unit*, disingkat SDU)[1]. Ini adalah unit yang didirikan pada tahun 1984, bertujuan untuk menjodohkan lulusan universitas lajang di Singapura, dengan harapan mereka akan memiliki anak-anak yang cerdas.

Pada saat itu, pendirian unit ini bukan untuk mengatasi penurunan populasi, melainkan untuk mencegah jenis orang yang 'tidak pantas' memiliki anak. Pada rapat umum Hari Nasional tahun 1983, Perdana Menteri Singapura saat itu, Lee Kuan Yew (Bapak Pendiri Singapura modern, almarhum), secara terbuka meratapi terlalu banyaknya wanita lajang lulusan universitas, dan masalah besar pria lulusan universitas yang memilih menikah dengan wanita berpendidikan lebih rendah: "Jika lulusan wanita universitas tidak dimasukkan dalam pilihan perkawinan, dan mereka dibiarkan tak tersentuh, masyarakat ini akan menjadi lebih bodoh... Apa yang akan terjadi? Generasi berikutnya akan semakin sedikit orang cerdas, mereka perlu mendukung lebih banyak orang bodoh, ini adalah masalah."

Lee Kuan Yew percaya bahwa kecerdasan adalah bawaan genetik, sehingga mendorong program eugenika (misalnya, mendorong ibu yang tidak memiliki kualifikasi O-Level untuk sterilisasi; memberikan keringanan pajak bagi ibu yang bergelar universitas) adalah layak, karena dengan menyediakan tenaga kerja yang lebih cerdas, dapat membawa pembangunan ekonomi bagi masa depan negara. Bagi Singapura, memiliki tenaga kerja dengan bakat tinggi (terlepas dari pandangan Anda tentang asal mula bakat) telah dan masih lebih penting daripada kebanyakan negara. Singapura adalah negara-kota, dengan hanya lima juta tiga ratus ribu penduduk di pulau itu, tanpa sumber daya alam. Pada tahun 1965, ketika Partai Aksi Rakyat (*People's Action Party*) yang dipimpin Lee Kuan Yew memutuskan hubungan dengan pemerintah pusat Malaysia dan diusir dari Federasi Malaysia, Lee Kuan Yew menangis di televisi yang disiarkan ke seluruh negeri. Saat itu memang terlihat putus asa, Singapura bergantung pada impor, bahkan tidak memiliki sistem penyediaan air sendiri. Satu-satunya harapan Singapura untuk terus berkembang secara ekonomi adalah melalui pendidikan, mengembangkan sumber daya manusia negara tersebut, membina sekelompok tenaga kerja yang berpendidikan baik dan terampil, menjadikan Singapura terlebih dahulu sebagai pusat industri, lalu kemudian menjadi pusat bisnis.

Mereka sangat berhasil dalam hal ini, terlihat dari GDP global ketiga tertinggi yang dimilikinya saat ini dan sistem pendidikan yang berprestasi di berbagai aspek. Singapura sejak kemerdekaan, telah merancang sistem pendidikannya dengan cermat,

1 Orang-orang yang meremehkan departemen ini mengatakan bahwa SDU adalah singkatan dari "Single, Desperate and Ugly" (Lajang, Putus Asa, dan Jelek).

dan terus menyesuaikan rencana pendidikan besar-besaran sesuai dengan kebutuhan ekonomi negara yang beragam. Sama seperti ekonomi lainnya, ia memiliki banyak posisi yang perlu diisi, dan setiap peran membutuhkan tingkat dan jenis pendidikan yang berbeda. Mereka membutuhkan beberapa talenta untuk merancang kampanye "pemberantasan nyamuk" untuk mencegah demam berdarah; juga membutuhkan tenaga kerja untuk menyemprotkan *spray* anti-nyamuk pada semak-semak (orang Singapura memberitahu saya, orang yang memakai masker gas di pinggir jalan, memegang pistol semprot, dan terlihat seperti *Stormtrooper* dalam film *Star Wars*, sedang melakukan hal ini).

Sekarang bayangkan Anda adalah Perdana Menteri Lee Kuan Yew, Anda membutuhkan sistem untuk mendidik warga negara, membina talenta untuk berbagai peran guna mendukung pembangunan ekonomi. Anda percaya bahwa bakat itu genetik dan tetap. Dengan kata lain, Anda merasa orang itu entah lahir cerdas atau tidak cerdas, dan bakat itu tidak bisa diubah. Dalam situasi seperti itu, sistem pendidikan seperti apa yang akan Anda rancang? Saya tidak tahu bagaimana Anda berpikir, jika itu saya, saya akan merancang sistem yang secepat mungkin menemukan bakat setiap orang, agar tidak membuang-buang sumber daya untuk mendidik orang-orang yang "tidak berbakat" memahami hal-hal yang tidak dapat mereka cerna. Saya akan membagi anak-anak dengan kemampuan yang berbeda ke dalam kelompok-kelompok yang berbeda, mengajarkan mereka hal-hal yang berbeda sesuai dengan kemampuan mereka dan kebutuhan tenaga kerja, sehingga setiap orang memiliki keterampilan untuk berfungsi secara efektif di setiap posisi. Kita telah melihat sebelumnya, inilah yang mereka lakukan.

Lalu, di mana masalahnya dengan cara ini? Ada beberapa, tetapi mari kita mulai dari masalah yang paling mendasar: model pendidikan ini berasal dari kesalahpahaman tentang kecerdasan, yaitu pemahaman yang sudah usang dan tidak akurat. Pada tahun 1965, ketika Lee Kuan Yew menjadi Perdana Menteri pertama Singapura yang baru merdeka, penelitian tentang kecerdasan masih dalam tahap awal. Ditambah lagi dengan serangkaian kejadian tidak menyenangkan di bidang psikologi pendidikan, sehingga penelitian saat itu penuh dengan informasi yang menyesatkan[1]. Selain itu, Singapura bukan satu-satunya negara yang merancang sistem pendidikannya berdasarkan konsep-konsep usang ini.

Pengantar Singkat Sejarah Penelitian Kecerdasan

ORANG pertama yang menciptakan tes kecerdasan modern dalam sejarah adalah Alfred Binet, seorang Prancis dengan kepribadian yang sedikit tertutup. Apa yang ia kembangkan pada awal abad ke-20 adalah konsep yang jauh melampaui zamannya, tetapi ia tidak pandai berkomunikasi dengan orang lain. Seperti yang dikatakan oleh psikolog perkembangan Robert Siegler: "Penemuan Binet sangat kuat, tetapi ia tidak terlalu memahami pemasaran." Kekurangan ini, ditambah dengan orang lain yang sengaja salah menafsirkan karyanya, menyebabkan kesalahpahaman besar tentang hakikat kecerdasan, dan kesalahpahaman ini masih berlanjut hingga saat ini.

1 Saya mengutip penelitian Scott Kaufmann tentang sejarah tes kecerdasan. Untuk deskripsi lengkap tentang sejarah ini, silakan lihat bukunya *Ungifted – Intelligence Redefined* (Basic Books, 2013).

Binet, pada waktu itu, mengembangkan tes kecerdasan bersama seorang dokter muda yang sedang menempuh gelar doktor, Théodore Simon, untuk mengidentifikasi anak-anak di Prancis yang membutuhkan program pendidikan alternatif. Mereka merancang beberapa pertanyaan untuk menguji perkembangan kognitif anak saat ini, karena mereka percaya bahwa anak-anak yang memiliki skor tes lebih rendah dari teman sebaya mereka, yaitu anak-anak dengan perkembangan terhambat (*retarded*, yang juga merupakan arti asli dari kata tersebut)[1], barulah yang membutuhkan bantuan tambahan. Ketika mereka menerbitkan perangkat tes kecerdasan tersebut berdasarkan tujuan di atas, mereka menyertakan beberapa catatan yang sangat jelas.

- **Catatan 1:** Hasil tes tidak boleh menjadi ukuran permanen kemampuan anak, juga tidak boleh digunakan untuk menyiratkan potensi perkembangan anak di masa depan. Itu hanya menunjukkan tingkat perkembangan kecerdasan anak pada suatu waktu tertentu relatif terhadap teman sebayanya.
- **Catatan 2:** Tes ini hanya boleh digunakan untuk membandingkan anak-anak dengan latar belakang yang serupa. Anak-anak dengan latar belakang yang berbeda memiliki pengalaman yang berbeda, yang dapat memengaruhi skor mereka. Jadi, skor mungkin mencerminkan pengalaman-pengalaman itu, bukan masalah dalam perkembangan kognitif mereka.
- **Catatan 3:** Tes tidak boleh hanya menjadi peristiwa sekali pakai, karena kecepatan perkembangan kecerdasan setiap orang berbeda. Seorang anak yang berkinerja lebih rendah dari teman sebaya pada usia tertentu, mungkin akan menyusul di usia lain, dan sebaliknya.

Dengan kata lain, mereka percaya bahwa kecerdasan tidaklah tetap, melainkan terus berkembang. “Melalui latihan, pelatihan, dan yang terpenting adalah metode, kita dapat meningkatkan perhatian, daya ingat, daya nilai, dan memang menjadi lebih cerdas dari sebelumnya.”[2] Kesimpulan ini sama dengan yang dikemukakan oleh para peneliti kecerdasan modern. Beberapa peneliti, meskipun berpendapat bahwa kecerdasan sampai batas tertentu bersifat genetik, mereka juga mendukung pernyataan ini. Misalnya, ahli genetika Kathryn Asbury dan Robert Plomin menulis: “Lingkungan memengaruhi IQ, dan IQ saja tidak dapat memprediksi prestasi.”[3]

Namun, pandangan visioner Binet ini dilupakan oleh dunia. Lebih buruk lagi, beberapa orang menyalahgunakan tesnya untuk lebih jauh menyebarkan pandangan tentang kecerdasan yang tidak ia setujui. Ketika Henry Goddard, direktur Vineland Training School for Backward and Feeble-minded Children di New Jersey, mengunjungi Eropa, ia menemukan tes Binet dan Simon. Awalnya ia menganggap tes itu terlalu sederhana, tetapi ketika ia menerapkannya pada anak-anak di sekolah tersebut, ia terkejut menemukan bahwa hasil tes itu sesuai dengan pengalaman anak-anak yang terbelakang mental tersebut.

Goddard percaya bahwa kecerdasan adalah “proses mental yang seragam... tunduk pada sistem saraf bawaan... sangat sedikit dipengaruhi oleh pengalaman selanjutnya”—

---

1 Kata *retarded* secara harfiah berarti “tingkat perkembangan intelektual, fisik, atau sosial yang lebih rendah dari teman sebaya”. Pemahaman yang lebih umum tentang kata ini adalah karakteristik permanen yang berkembang dari sejarah yang akan segera kita jelajahi.

2 Binet A. Modern ideas about children. Diterjemahkan oleh Heisler S. Dalam: Kaufman, SB. *Ungifted: Intelligence Redefined*. New York: Basic Books, 2013.

3 Asbury K, Plomin R. *G is for Genes – The Impact of Genetics on Education and Achievement*. Chichester: Wiley, 2013.

ini sangat bertolak belakang dengan pemahaman Binet. Binet percaya bahwa hasil tes dapat menunjukkan tingkat perkembangan mental anak saat ini relatif terhadap teman sebaya (karena memang ia merancangnya demikian), sementara Goddard berasumsi, lalu berpendapat bahwa tes tersebut menunjukkan karakteristik anak yang tidak hanya stabil dalam jangka panjang, tetapi juga diwariskan secara genetik.

Gagasan bahwa "kecerdasan adalah sifat tetap" bukan hanya pandangan Goddard, melainkan pandangan umum yang dipegang banyak orang saat itu. Yang mengecewakan Binet adalah, tes itu kemudian menjadi alat untuk mengklasifikasikan anak-anak dan melabeli mereka secara sembarangan. Bahkan sebelum tes kecerdasan Binet sampai ke Amerika Serikat, eugenika sudah cukup populer di Amerika, dan ini juga bisa menjelaskan mengapa tes kecerdasan begitu meluas begitu tiba di Amerika Serikat. Pada tahun 1964 (satu tahun sebelum kemerdekaan Singapura), sekitar enam puluh ribu orang di Amerika Serikat dipaksa untuk sterilisasi. Hampir setengah dari mereka yang disterilkan adalah karena disabilitas intelektual, dan tes kecerdasan digunakan sebagai dasar untuk mendiagnosis disabilitas intelektual tersebut.

Lalu, bagaimana sebenarnya kebenaran tentang kecerdasan? Apakah ia tetap, atau dapat berkembang? Apakah genetik, atau tergantung pada lingkungan? Bagaimana ia memengaruhi cara kita merancang sistem pendidikan? Mengapa saya terus membicarakan kecerdasan, alih-alih menulis tentang sistem pendidikan Singapura? Ini semua adalah pertanyaan besar.

Pertama, tidak ada definisi kecerdasan yang seragam. Tes kecerdasan tradisional mengukur IQ: kemampuan kognitif umum verbal atau non-verbal. Beberapa orang memiliki pandangan yang lebih luas tentang kecerdasan (misalnya psikolog Howard Gardner), yang mencakup lebih banyak keterampilan fisik, keterampilan praktis, keterampilan individu—nantinya ketika membahas pendidikan di Kanada, saya akan membahas hubungan ini dengan sistem pendidikan British Columbia. Sekarang mari kita gunakan definisi sempit yang digunakan oleh sebagian besar ahli genetika kecerdasan, yaitu "kemampuan kognitif umum" yang diukur oleh tes kecerdasan.

Mari kita selesaikan masalah teknis terlebih dahulu:

- Kecerdasan tidaklah tetap, ia akan berkembang. "Kemampuan kognitif umum" sama seperti tinggi badan, akan berubah seiring waktu, dan sebagian kecepatan perubahannya tergantung pada lingkungan, misalnya Anda sekarang lebih cerdas daripada saat berusia tujuh tahun (semoga demikian).
- Kecerdasan sebagian bersifat genetik. Sama seperti kekuatan dan tinggi badan, perbedaan kecerdasan dalam populasi sebagian ditentukan oleh gen, dan sebagian ditentukan oleh lingkungan dan pengalaman. Dalam hal kemampuan kognitif, proporsi keduanya masing-masing setengah[[1]].

Sejauh ini, apa yang dikatakan tampaknya masuk akal. Anda mungkin, seperti saya, merasa bahwa pengaruh lingkungan berkontribusi pada perkembangan kecerdasan, tetapi masalahnya ada di sini. Meskipun IQ seratus persen diwariskan, sepenuhnya ditentukan oleh gen Anda, kecerdasan tetap akan berkembang; itu bukan sifat yang

1 Sebenarnya jauh lebih kompleks daripada penjelasan ini—gen dan lingkungan berinteraksi sejak awal, tetapi deskripsi saya, meskipun disederhanakan, tetap akurat. Untuk penjelasan yang tepat tentang hal ini, lihat *G is for Genes – The Impact of Genetics on Education and Achievement* oleh K. Asbury dan R. Plomin (Chichester, Wiley, 2013).

tetap. Kita mungkin secara intuitif berpikir bahwa karena kecerdasan sebagian bersifat genetik, seharusnya ada "nilai" tetap yang diwarisi sejak lahir, dan setiap kali diukur, kita akan mendapatkan hasil yang sama. Namun, kenyataannya tidak demikian. Kebingungan ini berasal dari kita menyamakan "kecerdasan" (*intelligence*) dengan "IQ" (*intelligence quotient*)—bahkan jika Anda secara sempit mendefinisikan "kecerdasan" sebagai "hal yang diukur oleh tes IQ", masih ada perbedaan yang halus namun penting di antara keduanya.

Lewis Terman, seorang Amerika, mempopulerkan gagasan keliru bahwa "IQ adalah metode untuk mengukur kecerdasan", yang menyebabkan kepercayaan luas yang salah bahwa "kecerdasan adalah sesuatu yang tetap dan tidak berubah". Akibatnya, meskipun penelitian telah lama membantah gagasan keliru itu, kesalahpahaman masih bertahan lama. IQ Anda berbeda dengan skor tes kecerdasan Anda. Untuk menghitung IQ seorang anak, Anda perlu terlebih dahulu membandingkan skor tes kecerdasan anak dengan skor rata-rata teman sebayanya, untuk menghitung usia mental anak. Sebagai contoh, Justin yang berusia tujuh tahun mengikuti tes kecerdasan dan mendapatkan skor 43/100. Skor itu lebih tinggi dari skor khas anak berusia tujuh tahun, dan lebih dekat dengan skor rata-rata anak berusia sembilan tahun. Jadi, usia mental Justin adalah sembilan tahun, meskipun usia sebenarnya adalah tujuh tahun. Untuk menghitung IQ, Anda perlu membagi usia mentalnya dengan usia sebenarnya. Karena Terman tidak menyukai desimal, ia mengalikan hasil pembagian dengan 100.

$$\text{IQ} = \text{Usia Mental} / \text{Usia Sebenarnya} \times 100$$
$$\text{IQ Justin} = 9/7 \times 100 = 129$$

Mengapa ini penting? Karena setelah memasukkan skor "khas" ke dalam perhitungan, IQ tidak lagi mengukur "kemampuan kognitif umum", melainkan mengukur "kemampuan kognitif umum relatif terhadap orang lain". Dalam kasus anak-anak, itu mengukur "relatif terhadap teman sebaya". Menggunakan IQ sebagai representasi kecerdasan adalah alasan mengapa banyak orang percaya bahwa kecerdasan bersifat tetap, meskipun bukti menunjukkan hal sebaliknya.

Untuk membuktikannya, mari kita ambil contoh Julie, adik Justin. Julie berusia enam tahun dan baru saja masuk sekolah dasar. Jika Julie mengikuti tes kecerdasan yang sama sekarang, dan mengulanginya pada usia sembilan, dua belas, dan lima belas tahun, kita akan melihat skor tesnya meningkat setiap kali, masing-masing 23, 45, 65, 83. Jika keempat skor tes ini diubah menjadi usia mental, itu juga meningkat—jika ia adalah anak "normal", kemungkinan besar ia akan menunjukkan usia mental enam, sembilan, dua belas, dan lima belas tahun di setiap titik pengujian. Kedua tes ini menunjukkan bahwa kecerdasan Julie (yaitu kemampuan kognitif umum) berkembang seiring waktu (meskipun anak-anak pada umumnya tidak berkembang dengan cara yang begitu dapat diprediksi). Namun, jika kita mengubah skor-skor ini menjadi skor IQ, dengan membagi usia mentalnya dengan usia sebenarnya (lalu dikalikan 100), skornya di setiap titik waktu akan tiba-tiba menjadi sama, yaitu 100, 100, 100, 100. Tiba-tiba, semuanya seolah tidak berubah.

Perkembangan rata-rata Julie:
Usia 6 tahun
Skor: 23

Usia Mental: 6 tahun
IQ: 100

Usia 9 tahun
Skor: 45
Usia Mental: 9 tahun
IQ: 100

Usia 12 tahun
Skor: 65
Usia Mental: 12 tahun
IQ: 100

Usia 15 tahun
Skor: 83
Usia Mental: 15 tahun
IQ: 100

Pertumbuhan
Skor: Meningkat
Usia Mental: Bertumbuh
IQ: Stabil

Jadi, kemampuan kognitif Julie mungkin telah tumbuh secara signifikan antara usia sembilan dan dua belas tahun. Dibandingkan sebelumnya, ia dapat melakukan lebih banyak hal baru dan memecahkan masalah yang lebih sulit, tetapi karena kecepatan perkembangannya sama dengan kecepatan rata-rata orang lain, kecerdasan relatifnya (atau IQ-nya) tidak berubah.

Selain itu, psikolog kini juga memperdebatkan konsep "kecerdasan berkembang secara linear", karena "usia mental" tampaknya menunjukkan bahwa perkembangan kecerdasan adalah "ledakan intermiten" (seperti lonjakan pertumbuhan cepat tiba-tiba), dengan periode ledakan yang berbeda untuk anak yang berbeda. Hal ini membuat kita sulit menilai "potensi" anak di usia dini, karena beberapa anak cerdas di awal tetapi kemudian perkembangannya melambat; yang lain mungkin lambat memahami di awal tetapi kemudian perkembangannya pesat. Perbedaan IQ antar anak terutama berasal dari lingkungan keluarga, bukan genetik.

Sebelum kita melanjutkan ke isu lain, poin terakhir terkait kecerdasan adalah: IQ dan prestasi adalah dua hal yang berbeda. Ahli genetika Asbury dan Plomin menggunakan analogi balap mobil: menyamakan IQ dengan prestasi sama seperti mengatakan bahwa pemenang setiap balapan mobil pasti adalah mobil dengan mesin terbesar, tanpa mempertimbangkan keterampilan atau pengalaman pembalap. Korelasi antara IQ dan prestasi hanya 0.5, dan "sebagian besar prestasi akademik tidak terkait dengan IQ"[1].

1 Asbury dan Plomin (2013), op. cit., 92.

Kembali ke Singapura

MAKA, kita (akhirnya) bisa kembali membicarakan Singapura. Sistem pendidikan Singapura didasarkan pada elitisme: yaitu, menemukan bakat pada anak-anak, dan berdasarkan bakat tersebut, memberikan kesempatan yang berbeda kepada anak yang berbeda. Sistem ini berasumsi bahwa mereka dapat secara akurat menentukan letak bakat anak pada usia sepuluh dan dua belas tahun[1]. Usia sepuluh dan dua belas tahun adalah waktu terjadinya pembagian kelas berdasarkan kemampuan dan pemilihan sekolah yang penting. Desain sistem pendidikan ini didasarkan pada konsep kecerdasan yang populer saat itu, tetapi kemudian terbukti bahwa konsep kecerdasan tersebut salah.

Namun, pemikiran dan struktur Singapura perlahan-lahan berubah. Baru-baru ini, parlemen Singapura memperdebatkan kelemahan pembagian kelas berdasarkan kemampuan dan pemilihan sekolah pada usia tersebut, dan dua anggota parlemen mengusulkan agar pemerintah mempertimbangkan kembali praktik klasifikasi siswa berdasarkan kemampuan ini[2].

Sejak itu, pemerintah telah mengambil beberapa langkah untuk mengurangi dampak penjurusan pendidikan (*streaming*). Pemerintah juga sedang menguji coba sebuah program yang memungkinkan siswa dari “jalur Akademik Normal” yang berprestasi baik dalam mata pelajaran tertentu di PSLE, juga dapat mengambil pelajaran “jalur Cepat”. Mereka melakukan ini karena menemukan bahwa penjurusan pendidikan terlalu dini dapat menyebabkan anak-anak yang lambat memahami kehilangan kesempatan untuk mengejar impian mereka. Saya mewawancarai seorang siswa seperti itu. Seandainya ia tidak mengambil tindakan berani, ia mungkin telah kehilangan impiannya menjadi guru.

David Hoe adalah seorang guru magang yang berwawasan luas dan penuh semangat. Banyak pencapaiannya termasuk mendirikan proyek bimbingan belajar, mengatur mahasiswa untuk membimbing anak-anak yang kurang mampu. Ia sangat berharap semua anak mendapatkan kesempatan, dan ia lebih memahami daripada siapa pun tentang dampak kehidupan keluarga terhadap perkembangan awal anak-anak.

Saya mengatur pertemuan dengannya setelah membaca laporannya di surat kabar dan majalah. Masa kecil David Hoe sangat sulit. Ia tinggal bersama ibunya di sebuah apartemen studio (orang tuanya sudah bercerai saat ia berusia dua atau tiga tahun). Ibunya mencari nafkah sebagai pramuniaga di supermarket. Suatu hari, ia pergi ke rumah sakit untuk operasi katarak biasa, tetapi operasi itu salah dan menyebabkan ia buta permanen. Karena sistem kesejahteraan di Singapura sangat terbatas, ia hanya bisa mencari nafkah dengan menjual tisu di kantin umum, dengan David Hoe yang berusia tujuh tahun membantunya menunjukkan jalan. David Hoe harus menghabiskan banyak waktu merawat ibunya, sehingga ia mengabaikan studinya sendiri. Ketika ia mengikuti ujian PSLE pada usia dua belas tahun, nilainya sangat buruk, sehingga ia hanya bisa masuk jalur Normal Technical. David Hoe menjelaskan arti dari hasil

1 Singapura bukan satu-satunya negara yang melakukan ini. Sekolah menengah pertama di Inggris masih memiliki praktik serupa, hanya saja tidak begitu jelas.

2 MPs call for rethink of streaming, specialist schools, emphasis on exams. 2016. Tersedia di: www.channelnewsasia.com/news/singapore/mps-call-for-rethink-of/2462490.html; Tanggal akses: 27 Mei 2016.

penempatan ini: "Arti dari hasil ini adalah, jika Anda ditempatkan di 'jalur Normal Technical', Anda ditakdirkan untuk pelatihan kejuruan. Jika Anda masuk Institut Pendidikan Teknik (ITE), Anda mungkin tidak bisa kuliah di universitas, paling-paling hanya bisa ke politeknik."

Masalahnya, David Hoe ingin menjadi guru—untuk menjadi guru, ia harus lulus ujian O-Level terlebih dahulu. David Hoe memang sangat giat belajar di sekolah. Dengan bantuan beberapa guru dan konselor yang baik, ia mendapatkan nilai yang sangat baik dalam ujian N-Level. Namun, itu masih belum cukup. Sebagai siswa "jalur Normal Technical", ia tidak berhak mengikuti ujian O-Level. Jadi, apa yang David Hoe lakukan selanjutnya? Pada usia belasan tahun, ia mengambil tindakan berani, menulis surat kepada Menteri Pendidikan saat itu, menjelaskan situasinya. Akibatnya, ia mendapatkan izin khusus untuk masuk kembali ke "jalur Cepat" dan mengulang pelajaran kelas tiga dan empat sekolah menengah.

David Hoe kini telah mendapatkan beasiswa mengajar, lulus dari jurusan ekonomi National University of Singapore yang bergengsi, dan pasti akan menjadi guru yang luar biasa di masa depan. Namun, kesuksesannya juga menimbulkan pertanyaan tentang konsep bakat yang menjadi sandaran sistem pendidikan berjenjang ini. Hal itu membuat orang bertanya-tanya apakah hasil tes di usia muda dapat secara akurat mengukur kecerdasan dan potensi masa depan seseorang. Orang Singapura yang optimis akan mengatakan bahwa contoh David Hoe menunjukkan bahwa siapa pun, selama berusaha keras, dapat berhasil di Singapura. Namun, usaha dan kecerdasan bukanlah satu-satunya faktor yang memengaruhi kesempatan untuk sukses.

09
Guru Privat, Tekanan Publik
Private Tutors, Public Pressure

"Tidak ada seorang pun yang berutang nafkah kepadamu."
Lee Kuan Yew

Kita akan melihat bahwa banyak sistem pendidikan sangat kompetitif, terutama di Asia. Namun, Singapura sangat menarik dalam hal ini, karena sistem pendidikannya didasarkan pada pandangan tentang bakat yang bertentangan dengan pandangan masyarakat umum tentang bakat. Sistem pendidikan Singapura menganggap kecerdasan itu tetap, sehingga menerapkan cara identifikasi bakat lebih awal. Namun, masyarakat umum (kebanyakan etnis Tionghoa) percaya bahwa keberhasilan terutama diperoleh melalui usaha keras, sehingga banyak yang berpikir bahwa anak-anak mereka, selama berusaha sekuat tenaga dan belajar giat, dapat berprestasi baik di sekolah dan masuk sekolah unggulan. Oleh karena itu, harapan dan tingkat partisipasi orang tua sangat tinggi.

Ketika saya pertama kali pergi ke pusat perbelanjaan setempat, saya melihat sebuah kios menjual soal-soal ujian sekolah dasar setempat beberapa tahun terakhir. Kios itu sepertinya tidak ada yang menjaga, tetapi ketika saya ingin mengambil foto, seorang wanita gemuk pendek bergaun bergaris berlari keluar dari toko sebelah, melambaikan tangan di depan kamera saya. Saya meminta maaf padanya, dan pergi dengan penuh keraguan. Kemudian, di lorong berikutnya di pusat perbelanjaan yang sama, saya melihat kios serupa. Kali ini saya bertanya dulu apakah boleh mengambil foto, dan pihak kios tetap menggelengkan kepala dengan kuat. Kemudian saya baru tahu bahwa menjual soal-soal ujian itu ilegal, sehingga tidak boleh difoto. Di pusat perbelanjaan yang sama, dan di setiap pusat perbelanjaan di Singapura, setiap toko buku mengalokasikan sekitar separuh lantai untuk buku-buku pendidikan. Penulis buku anak-anak Monica Lim, ketika bertemu saya untuk minum kopi di bandara, menyebutkan bahwa setiap semester, semua orang tua akan membawa anak-anak mereka ke toko buku untuk membeli buku latihan untuk semua mata pelajaran. Setelah siswa menyelesaikan pekerjaan sekolah, orang tua biasanya meminta siswa untuk terus mengerjakan buku latihan tersebut.

Ketika orang tua memiliki uang lebih (sekalipun sedikit), mereka juga akan menggunakannya untuk bimbingan belajar anak-anak mereka. Setiap hari ketika saya berjalan kaki dari sekolah kembali ke tempat tinggal saya dalam cuaca lembap dan panas, saya melewati sebuah lembaga bimbingan belajar. Lembaga bimbingan belajar itu terlihat seperti toko biasa, dengan pintu kaca, sehingga orang yang lewat bisa melihat kelas di dalamnya. Setelah seharian mengikuti pelajaran dan mewawancarai guru, saya sudah sangat lelah; melihat anak-anak berusia sembilan tahun itu masih harus mengikuti bimbingan belajar setelah seharian sekolah, saya merasa mereka sangat menyedihkan. Ketika saya keluar pada malam hari, dan pulang pukul sepuluh

malam, saya sering melihat anak-anak masih belajar keras di lembaga bimbingan belajar. Tidak setiap orang tua di Singapura menginginkan anak-anak mereka melalui semua ini, tetapi beberapa orang tua memang bangga dengan "kiasu" mereka—istilah Bahasa Inggris Singapura yang berarti "takut kalah dari orang lain". Seorang orang tua yang saya wawancarai mengatakan bahwa seorang teman dengan yakin mengatakan kepadanya bahwa ia tidak akan pernah menjadi orang tua seperti itu, ia akan memberi anaknya ruang untuk tumbuh dengan baik. Tetapi setelah beberapa bulan anaknya sekolah, ia mulai sibuk mencari lembaga bimbingan belajar, sama seperti orang tua lainnya. Ketika sebuah negara hanya menyediakan kesempatan hidup yang baik (stabilitas finansial) bagi siswa yang berprestasi, dan sebagian besar orang tua berusaha membayar biaya bimbingan belajar untuk anak-anak mereka, orang tua yang merasa tidak nyaman dengan sistem pendidikan seperti ini akan terjebak dalam dilema yang sulit.

Beberapa negara baru-baru ini mengeluhkan inflasi kualifikasi akademik, di mana siswa semakin mudah mendapatkan nilai tinggi, tetapi di Singapura kebalikannya; ujian di sini menjadi semakin sulit. Psikolog organisasi Petunia Lee, yang memiliki seorang putra berusia sepuluh tahun dan ia juluki "si kecil", menulis di blognya:

> "Saya menemukan bahwa buku pelajaran bahasa di sekolah dasar kami agak aneh. Tingkat kesulitan bahasa di buku kelas lima SD dua tingkat lebih rendah dari tingkat kesulitan bahasa di ujian kelas lima SD. Setelah saya dengan cermat membaca buku pelajaran bahasa Mandarin si kecil (saya tidak pernah melakukannya sebelumnya, karena saya selalu merasa membaca buku pelajaran tidak efektif untuk persiapan ujian, jadi secara intuitif saya mengabaikannya), hari ini tiba-tiba saya ingin bertanya mengapa. Mengapa saya merasa membaca buku pelajaran tidak efektif untuk persiapan ujian? Mengapa selama bertahun-tahun ibu saya ingin membantu si kecil belajar bahasa Mandarin dengan buku pelajaran, saya selalu menyarankan agar ia tidak membaca buku pelajaran? Mengapa ibu saya bersikeras membaca buku pelajaran, justru menyebabkan nilai bahasa Mandarin si kecil semakin buruk?"

Mentalitas Kue Terbatas

KESENJANGAN tingkat kesulitan antara pendidikan sekolah dan ujian memberikan tekanan yang lebih besar pada orang tua, menyebabkan mereka harus mengeluarkan uang untuk bimbingan belajar anak-anak mereka. Hal ini juga menyebabkan lebih banyak tekanan psikologis pada anak-anak, memaksa mereka untuk belajar lebih giat daripada teman sebaya mereka. Penguatan diri dan bimbingan belajar tambahan ini membuat siswa di setiap tahun ajaran lebih kuat daripada tahun sebelumnya, sehingga pemerintah terpaksa menaikkan tingkat kesulitan ujian untuk menyaring siswa yang benar-benar unggul. Siklus ini terus memperkuat diri. Ini bukan fenomena abstrak atau teoritis, melainkan perasaan yang dialami langsung oleh anak-anak di kelas dan di rumah.

Saya juga melihat di blog Nyonya Lee bahwa ia berbicara dengan putranya tentang masalah ini, dan ada satu percakapan yang penuh wawasan, tetapi juga menyedihkan:

Anak : "Mama, ujian ini sulit karena seiring dengan masuknya berbagai kelompok siswa ke sistem pendidikan, anak-anak ini menjadi semakin kuat, yang menyebabkan pemerintah terpaksa menaikkan standar PSLE."

Ibu : "Ya... tapi jika ini terus berlanjut, kapan akan berhenti? Mungkin sepuluh tahun lagi, siswa PSLE perlu melakukan penelitian untuk masuk ke sekolah menengah yang bagus."

Anak : "Mama, itu tidak mungkin terjadi. Itu seperti gelembung, suatu hari akan meledak..."

Ibu : "Hah? Apa? Apa hubungannya dengan PSLE-mu?"

Anak : "Begini... pemerintah akan menaikkan standar PSLE, keterampilan dan pengetahuan yang dibutuhkan PSLE akan semakin tinggi, gelembung itu akan semakin besar. Kemudian, ketika siswa tidak tahan lagi, semua orang akan bunuh diri. Gelembung keterampilan dan pengetahuan PSLE akan meledak dan mengecil, karena pemerintah terpaksa menurunkan standar pendidikan... kalau tidak, tidak akan ada anak lagi, kita semua akan mati. Jadi, selama Mama membantuku melewati masa ini, semuanya akan baik-baik saja. Mama, kita akan melewati masa ini bersama. Mama juga tidak perlu khawatir tentang cucu Mama, karena saya rasa saat itu, gelembung itu sudah meledak."

Ibu : "Oh! Wow... wow... wow!"

Untungnya, putra Nyonya Lee selamat karena ia memiliki ibu yang bijaksana. Nyonya Lee adalah ahli psikologi anak yang dapat mencegah tekanan ujian berdampak negatif pada anak, tetapi anak-anak lain tidak seberuntung itu. Pada tahun 2000, Singapore Press Holdings melakukan survei terhadap 1.742 anak berusia antara sepuluh hingga dua belas tahun (anak-anak yang akan menghadapi PSLE). Survei tersebut menemukan bahwa lebih dari sepertiga anak lebih takut ujian daripada kematian orang tua[1]. Sepertiga anak menyatakan bahwa mereka kadang-kadang merasa hidup tidak layak untuk dijalani[2].

Tentu saja, pemerintah Singapura juga tidak menginginkan fenomena ini. Mereka bukanlah monster yang membenci anak-anak. Kebijakan pendidikan Singapura dirancang dengan cermat dan matang, dan mereka tahu bahwa reformasi pendidikan akan memiliki dampak jangka panjang di masa depan[3]. Tetapi ketika ada budaya yang begitu kompetitif di negara itu, sistem pendidikan menjadi sangat rumit dan sulit diatasi. Ketika mereka mencoba berubah, mengusung fokus yang lebih besar pada pendidikan karakter, atau tidak lagi mengumumkan nama-nama "skor tertinggi" ujian untuk mengubah status quo, orang tua tidak selalu menyambut baik pendekatan ini.

---

1 Survei Sikap & Gaya Hidup Siswa SD Kelas 4-6. Singapore Press Holdings November 2000. Tersedia di: http://app.msf.gov.sg/portals/0/Summary/publication/SF4-Children.pdf

2 Singapore Window. Minister's plea not to belt children. 2000. Tersedia di: www.singapore-window.org/sw00/001127a1.htm

3 Dilaporkan, Menteri Pendidikan Heng Swee Keat menyatakan: "Kita harus berpikir matang, harus merencanakan jangka panjang, tidak bisa hanya fokus pada satu titik atau titik lain. Kita tidak bisa merencanakan kebijakan pendidikan seperti itu, harus melihat gambaran besar, harus memiliki semua kepingan teka-teki, tidak bisa hanya melihat satu kepingan kecil." Ia menambahkan bahwa rencana Kementerian Pendidikan bersifat komprehensif, telah dipikirkan matang-matang, dan telah melalui banyak analisis dan konsultasi dengan siswa, guru, orang tua, dan pengusaha. Lihat: www.channelnewsasia.com/news/singapore/education-policy-has-to/2086914.html

Saya bertemu dengan Monica Lim, penulis *The Good, The Bad and The PSLE*, untuk membahas sumber tekanan ini. Ia memiliki dua anak usia sekolah (keduanya sangat berbeda).

Ia menyatakan: "Orang tua di Asia sebagian besar berharap anak-anak mereka berprestasi unggul, tetapi jika anak-anak mereka berprestasi unggul, itu berarti anak-anak lain tertinggal, itu akan selalu menjadi masalah."

"Apakah itu tak terhindarkan?" tanya saya.

"Betul, tak terhindarkan, karena orang tua di Asia tidak akan pernah percaya bahwa 'kue itu untuk semua orang'. Mereka merasa pasti ada yang menang dan kalah, pasti ada yang paling bawah, selama bukan anak saya yang paling bawah, sebenarnya saya tidak peduli, asalkan anak saya unggul. Tapi masalahnya, bagaimana Anda mendefinisikan unggul? Karena begitu Kementerian Pendidikan mengumumkan: 'Baiklah, kita akan mengurangi penekanan pada akademik, dan lebih menekankan pada hal-hal seperti karakter.' Orang tua langsung melompat dan berkata: 'Baiklah, lalu bagaimana cara mengukurnya?' Karena mereka ingin memastikan anak-anak mereka juga berada di puncak dalam hal karakter atau aspek lain, menjadi unggul."

Ia melanjutkan: "Selama orang tua terus merasa bahwa kue itu terbatas, mereka akan selalu merasa, jika orang lain mengambil sepotong kecil kue, itu berarti anak saya tidak mendapatkan kue. Sistem pendidikan sangat sulit diubah, karena pasti akan ada orang tua yang berusaha mencari celah."

"Dari mana mentalitas seperti itu berasal?" tanya saya. "Mengapa mereka merasa kue itu terbatas?"

"Kita lahir di masyarakat yang mengagungkan gagasan ini. Saya pikir, itu juga karena pemerintah selama ini terus-menerus menanamkan gagasan kelangkaan sumber daya, mengajari kita untuk mandiri, dan tidak ada yang berutang kepada Anda. Maksud saya, ketika kita masih kecil, kita mendengar hal-hal ini sampai telinga kita berbusa, sehingga mereka tanpa sadar telah menciptakan seluruh generasi warga Singapura yang merasa bahwa jika Anda tidak memikirkan diri sendiri, tidak ada yang akan memikirkan Anda."

Jadi, dalam pendidikan, kue itu terbatas. Tidak peduli seberapa baik kinerja semua anak, hanya sebagian kecil anak yang dapat masuk "jalur akademik" dan memenuhi syarat untuk mengikuti ujian O-Level. Oleh karena itu, orang tua secara alami berasumsi bahwa jika anak-anak tidak mendapatkan pekerjaan bergaji tinggi, akan sulit bagi mereka untuk hidup di kota termahal di dunia ini[[1]]. Setelah pelajaran bahasa Inggris, saya mewawancarai seorang siswa "jalur akademik", ia berkata: "Anda akan merasa tidak berdaya, karena jika Anda tidak lulus ujian, Anda mungkin tidak bisa tinggal di rumah yang layak, mungkin tidak bisa membeli mobil. Hal-hal ini memang memberikan tekanan pada kami. Saya rasa, orang tua adalah salah satu sumber tekanan terbesar yang memaksa kami untuk mencapai prestasi yang lebih besar."

Tentu saja, ini adalah isu yang sangat diperhatikan orang tua, karena mereka sangat peduli dengan kesejahteraan masa depan anak-anak mereka. Namun, ini juga melibatkan faktor finansial; mereka membutuhkan seseorang untuk merawat mereka

1 Singapore 'still world's most expensive city'. 2016. Tersedia di: www.bbc.co.uk/news/business-35765378

di hari tua. Saya melihat wanita tua yang lemah membersihkan di toko hamburger di kota. Jika tidak ada yang merawat mereka di hari tua, mereka harus terus bekerja. Faktanya, orang tua dapat menuntut anak-anak karena tidak memberikan dukungan finansial di hari tua, tetapi jika anak-anak memang tidak memiliki penghasilan, menuntut pun tidak ada gunanya.

Kementerian Pendidikan Singapura tahu bahwa tekanan yang dialami siswa adalah masalah, dan telah mengambil beberapa langkah untuk mengatasinya, termasuk menyelenggarakan pelajaran dan pertemuan kesehatan mental untuk siswa. Saya kebetulan menghadiri sebuah pertemuan di sekolah, dan setelahnya saya mewawancarai Billy, pembicara utama pertemuan itu, sambil minum kopi C (kopi panas dengan susu kental manis) di kantin sekolah. Billy adalah seorang psikolog yang memiliki klinik konseling psikologi, dan ia menangani beberapa anak yang datang ke kliniknya karena stres yang berlebihan.

Ia mengatakan kepada saya: “Di Singapura, stres adalah masalah, bahkan anak-anak pun sangat stres, karena orang tua memberikan tekanan besar kepada mereka. Beberapa anak harus pergi ke bimbingan belajar untuk mata pelajaran yang berbeda setiap malam, beberapa anak bahkan menderita fobia sekolah dan takut menginjakkan kaki di lingkungan sekolah.” Saya bertanya kepadanya bagaimana mengatasi masalah seperti ini, dan ia menjawab: “Saya akan menghapus penjurusan pendidikan (*streaming*). Itu memengaruhi kesejahteraan siswa dan menjadi ramalan yang terwujud dengan sendirinya. Saya juga akan mengurangi fokus pada akademik, dan meminta sekolah lebih menekankan pada perkembangan holistik.”

Ketidaksetaraan dan Elitisme

MARI kita kembali ke konsep elitisme. Apa dampak tekanan-tekanan ini terhadap keadilan sistem Singapura? Nyonya Lee di blognya menyimpulkan hal berikut tentang kesenjangan antara buku teks dan tingkat kesulitan ujian:

> “Semoga orang tua yang membaca artikel ini dapat memahami bahwa untuk mendapatkan nilai ‘A’ di ujian sekolah, anak perlu terpapar materi yang setidaknya empat hingga lima tahun lebih sulit dari tingkat buku pelajaran. Tidak semua orang tua memahami hal ini, saya sendiri sebelumnya tidak tahu.”

Kementerian Pendidikan mengklaim bahwa mereka ingin membantu semua orang keluar dari kemiskinan melalui pendidikan, tetapi apakah fenomena di atas tidak bertentangan dengan klaim Kementerian Pendidikan? Orang tua dengan pendapatan rendah hampir tidak memiliki kemampuan finansial untuk mengirim anak mereka ke bimbingan belajar guna mengatasi kesenjangan antara buku teks dan tingkat kesulitan ujian. Orang tua dengan pendapatan rendah juga tidak memiliki kemampuan untuk membimbing dan membantu anak mereka memperkecil kesenjangan tersebut.

Sayangnya, namun tidak dapat dihindari, tidak semua orang tua memiliki waktu atau sumber daya yang sama. Beberapa anak di Singapura, ketika masuk kelas satu SD, telah menerima tiga tahun (atau lebih) pendidikan prasekolah berkualitas tinggi, dengan biaya yang tidak sedikit. Saya bertemu beberapa responden yang sangat muda di Singapura, salah satunya adalah seorang gadis berusia enam tahun di kelas

satu SD. Ia diam-diam memberitahu saya bahwa ia sudah menyelesaikan piano kelas lima dan biola kelas tujuh! (Kredibilitas berita ini patut dipertanyakan.) Beberapa anak tidak pernah masuk taman kanak-kanak karena keluarga mereka tidak mampu membiayai pendidikan berkualitas, dan mereka mulai belajar dari nol di kelas satu SD[1]. Beberapa anak terus mendapatkan bimbingan intensif dari guru privat setelah sekolah, sementara beberapa anak harus pulang untuk merawat adik-adik mereka. Hal ini membuat guru kelas satu SD kesulitan untuk mengakomodasi kebutuhan setiap siswa (meskipun mereka telah menginvestasikan banyak waktu dan energi untuk ini), yang berarti beberapa siswa tidak akan pernah bisa mengejar ketertinggalan teman-teman mereka yang memulai lebih awal dan memiliki keuntungan besar.

Karena pendidikan adalah persaingan, orang tua cenderung menyewa guru privat untuk membantu anak mereka "belajar lebih maju", bukan untuk menebus mata pelajaran yang tertinggal. Ini juga memperparah dilema di atas. Saya berbicara dengan banyak siswa tentang bimbingan belajar. Meskipun beberapa siswa mengatakan mereka mengikuti bimbingan belajar karena mereka tertinggal dalam mata pelajaran tertentu, banyak siswa yang sudah berada di peringkat teratas di kelas mereka, namun mereka tetap ingin mengikuti bimbingan belajar. Selama liburan Tahun Baru Imlek, sekolah libur empat hari. Saya mewawancarai dua remaja yang bermain di lingkungan sekolah, bertanya kepada mereka rencana mereka selama liburan ini. Anak laki-laki yang lebih percaya diri di antara keduanya memutar matanya sambil tertawa dan berkata: "Saya ingin istirahat, tetapi saya harus terus belajar, karena saya tidak ingin dikejar orang lain!"

Manajer sebuah lembaga bimbingan belajar menjelaskan kepada saya bahwa anak-anak perlu mengikuti ujian untuk dapat masuk lembaga bimbingan belajar ini, yang berarti beberapa siswa bahkan perlu mengikuti bimbingan belajar terlebih dahulu untuk dapat masuk lembaga bimbingan belajar. Sebaliknya, di sisi ekstrem yang lain, seorang guru magang memberi tahu saya bahwa ia dulu mengikuti bimbingan belajar biologi ketika ia masih di *junior college*, tetapi bimbingan belajar itu terlalu sulit, ia tidak bisa mengikutinya. Saya tidak sengaja mendengar sebuah kalimat di ruang guru, yang membuat saya tersenyum (namun, jika saya mengajar di sana, saya tidak akan menganggapnya lucu). "Marcus tidak mau membeli buku teks, karena ia bilang ia sudah belajar semua itu di bimbingan belajar."

Ketergantungan pada bimbingan belajar di luar sekolah, dan fakta bahwa hanya beberapa siswa yang dapat memperoleh bimbingan belajar, membuat ujian yang menentukan masa depan pada usia dua belas tahun menjadi semakin tidak adil. Nilai yang Anda dapatkan dalam ujian itu tidak hanya tergantung pada kecerdasan atau seberapa keras Anda belajar, tetapi juga pada berapa banyak uang yang dihabiskan orang tua Anda untuk bimbingan belajar. Saya mengunjungi kantor sebuah organisasi amal yang khusus membimbing kelompok masyarakat rentan di Singapura, terletak di lantai dasar sebuah gedung tinggi. Dari wawancara, saya mengetahui bahwa 40% anak-anak yang mereka bimbing (dari komunitas berpenghasilan rendah) tidak lulus

1 Economist Intelligence Unit, 'Starting well: Benchmarking early education across the world'. Sistem pendidikan prasekolah Singapura, termasuk beberapa taman kanak-kanak berkualitas yang dibangun berdasarkan prinsip-prinsip kurikulum yang lengkap, tetapi pemerintah kesulitan mencari cukup banyak staf pendidikan anak usia dini yang berkualitas untuk menyediakan pendidikan prasekolah secara universal. Ini adalah masalah yang diakui secara luas, dan juga area yang menjadi perhatian pemerintah Singapura.

ujian PSLE. Ada beberapa sekolah yang khusus menerima siswa yang tidak lulus PSLE (ya, saya sengaja menggunakan kata "tidak lulus" untuk menggambarkan mereka, karena itulah yang mendefinisikan pendidikan mereka). Sekitar separuh dari anak-anak ini berasal dari keluarga dengan pendapatan bulanan kurang dari S$1.500.

Media Singapura sering membahas risiko masyarakat yang menerapkan elitisme dan memisahkan anak-anak dengan kemampuan yang berbeda (dan biasanya latar belakang yang berbeda) sejak dini. Beberapa anak berprestasi menganggap rendah anak-anak yang tidak berprestasi, mengira prestasi akademik mereka sepenuhnya karena kemampuan mereka sendiri (tidak menyadari bahwa mereka seringkali mendapatkan bantuan dari keluarga dan bimbingan belajar). Raffles Institution, salah satu sekolah bergengsi di Singapura, baru-baru ini menarik perhatian karena seorang siswa (putri seorang anggota parlemen) menerbitkan pernyataan sombong di blognya. Ia menulis "kami adalah diktator yang kompeten dan cerdas," dan menggambarkan seorang pria paruh baya yang tidak ia setujui sebagai "bukan dari golongan kami." Setelah artikel itu menimbulkan kegemparan, ayah siswa tersebut mencoba meredakan situasi dengan mengatakan: "Beberapa orang tidak bisa menerima kenyataan yang kejam."[1]

Ini adalah contoh ekstrem, tetapi Irene Ng, seorang profesor asosiasi di Departemen Pekerjaan Sosial, National University of Singapore, menjelaskan: "Ketika Anda membagi siswa menjadi kategori yang semakin kecil, lingkaran sosial mereka juga menjadi semakin terisolasi... Meskipun niat mereka baik, lingkaran sosial mereka sangat sempit, dan empati serta pemahaman mereka menjadi sangat terbatas, sulit untuk secara efektif membantu orang yang berbeda dari mereka."[2] David Hoe, menanggapi fenomena ini, membentuk program bimbingan belajar yang tidak hanya membantu siswa yang kurang mampu, tetapi juga memberikan kesempatan kepada mahasiswa yang memiliki keunggulan, sebelum menjadi pembuat kebijakan di Singapura di masa depan, untuk membimbing anak-anak yang kurang mampu tersebut, guna memahami beberapa masalah yang mereka hadapi.

Mari kita kembali ke hasil PISA. Kita dapat melihat bahwa pada tahun 2009 dan 2012, kinerja keseluruhan Singapura sangat baik: rata-rata nilai matematika, membaca, dan sains masing-masing menduduki peringkat kedua, ketiga, dan keempat secara global. Namun, jika kita melihat pengaruh latar belakang sosial ekonomi terhadap nilai, kinerja Singapura sekitar rata-rata atau di bawah rata-rata OECD (bervariasi tergantung pada metode pengukuran)—peningkatan satu poin dalam status sosial ekonomi berbanding dengan peningkatan 44 poin dalam nilai PISA (hal ini menempatkan Singapura sebagai salah satu dari sepuluh negara terbawah dalam tolok ukur ini). Ini menunjukkan bahwa meskipun Kementerian Pendidikan telah melakukan segala upaya untuk memberikan bantuan pendidikan kepada anak-anak dari keluarga miskin guna mengurangi pengaruh latar belakang keluarga, struktur sistem pendidikan masih belum merupakan sistem meritokrasi yang didasarkan pada kemampuan.

---

1 Bell, D. A. *The China Model: Political Meritocracy and the Limits of Democracy*. Princeton: Princeton University Press, 2015: 126.

2 Saad, I. MP proposes pilot schools without streaming nor PSLE. 2014. Tersedia di: www.channelnewsasia.com/news/specialreports/parliament/news/mp-proposes-pilot-schools-without-stream/962284.html

Namun......

MESKIPUN sistem pendidikan Singapura belum tentu menghasilkan hasil yang adil, mereka memang memastikan bahwa sebagian besar siswa mencapai tingkat dasar dalam membaca, matematika, dan sains. Jumlah siswa Singapura yang berprestasi sangat buruk dalam tes PISA lebih sedikit daripada kebanyakan negara. Jadi, meskipun kinerja Anda relatif terhadap teman sebaya di Singapura sangat bergantung pada latar belakang Anda, bahkan siswa yang menurut standar Singapura berada di dasar dalam tes PISA, berprestasi lebih baik daripada siswa di negara lain. Siswa yang menurut standar Singapura termasuk kurang beruntung secara sosial, juga berprestasi lebih baik daripada siswa kurang beruntung di negara lain. OECD menyebut yang terakhir sebagai "siswa tangguh" (*resilient student*).

Meskipun para politikus suka menggunakan indikator ini sebagai bukti bahwa negara mereka memiliki banyak "siswa tangguh", saya tidak yakin para "siswa tangguh" itu akan merasa terhibur jika mereka tahu bahwa mereka dicap demikian. Definisi "tangguh" oleh OECD tidak berarti "Anda berasal dari latar belakang kurang mampu, tetapi nilai tes Anda lebih tinggi dari teman sebaya yang beruntung di negara Anda", juga tidak berarti "nilai tes Anda lebih baik dari siswa beruntung di negara lain" (meskipun beberapa siswa termiskin di Singapura memang berprestasi lebih baik dari siswa di negara lain). Itu hanya berarti "Anda berprestasi lebih baik dari anak-anak dengan latar belakang serupa di negara lain". Karena nilai PISA siswa Singapura secara umum jauh lebih tinggi dari siswa negara lain (akan dijelaskan lebih lanjut nanti), banyak siswa dari seperempat lapisan terbawah sosial ekonomi Singapura, dibandingkan dengan siswa yang sama-sama kurang beruntung di negara lain, berada di seperempat teratas nilai PISA, sehingga diklasifikasikan sebagai "siswa tangguh". Namun, ini tidak berarti mereka memiliki kesempatan pendidikan yang lebih baik, karena di Singapura, teman sebaya yang memiliki keunggulan masih memimpin mereka, merebut tempat di *junior college*, memaksa mereka hanya dapat memilih sekolah dengan tingkat akademik yang lebih rendah.

Namun, meskipun sistem pendidikan Singapura tidak selalu dapat membuat anak-anak dari keluarga miskin berprestasi sebaik anak-anak dari keluarga kaya, setelah mereka membagi kemampuan anak-anak, mereka memastikan bahwa hampir semua anak mencapai ambang batas minimum tertentu. Meskipun pembagian kelas dan penjurusan didasarkan pada hasil ujian akademik, sehingga beberapa pilihan dirancang khusus untuk mereka yang tidak lulus ujian (dalam kasus yang paling ekstrem). Namun, cara Singapura menanganinya adalah dengan memberikan pelatihan kejuruan yang benar-benar praktis kepada anak-anak tersebut, mengakui bahwa "setiap profesi ada ahlinya" (meskipun status beberapa ahli lebih unggul), alih-alih terus menempatkan mereka dalam kurikulum "akademik semu" atau kurikulum kejuruan yang tidak bermanfaat untuk pekerjaan.

Pemerintah Singapura pada tahun 1990-an sudah menyadari, "Jika setiap orang berkeinginan untuk belajar dan mendapatkan pendidikan tinggi, tetapi tidak ada yang tahu bagaimana memperbaiki televisi, membuat mesin perkakas, atau pabrik pengolahan, maka Singapura akan menjadi lebih miskin."[1] Mereka mengambil

1 Lee Yock Suan, Menteri Pendidikan, dilaporkan di Straits Times; edisi: 14 Juni 1994.

beberapa langkah untuk menghilangkan persepsi negatif bahwa pelatihan kejuruan adalah "kelas buangan", dan menginvestasikan dana besar dalam pendidikan kejuruan untuk mengembangkan kurikulum politeknik dan pendidikan teknis di sekolah-sekolah tersebut, memastikan sekolah-sekolah tersebut memiliki fasilitas canggih. Kurikulum Institut Pendidikan Teknik (ITE) dirancang bekerja sama dengan perusahaan untuk memenuhi kebutuhan industri, yang juga menyebabkan tingkat pengangguran kaum muda di Singapura sangat rendah (sedikit di atas separuh rata-rata global)[1]. Rasa hormat masyarakat terhadap program-program ini masih belum setinggi ujian A-Level (atau, saat reuni Tahun Baru Imlek, orang tua mungkin akan menanyai prestasi akademik junior), tetapi kini persepsi masyarakat mulai berubah, dan beberapa siswa yang memenuhi syarat untuk *junior college* justru secara sukarela memilih politeknik. Berkat investasi dana yang besar dan kurikulum yang dirancang dengan cermat, sekolah-sekolah politeknik dan kejuruan ini memberikan siswa kualifikasi yang benar-benar praktis, dan juga diminati oleh pengusaha.

Saya mewawancarai Allen di lobi hotel yang sangat bising di kota (dua cangkir teh herbal seharga S$24, mahal sekali!), ia adalah lulusan politeknik dan seorang aktivis muda. Ia juga berpendapat bahwa kualifikasi akademik bukanlah segalanya.

"Setiap orang memiliki kecepatan perkembangan yang berbeda di berbagai tahap kehidupan. Banyak orang yang sukses belakangan. Bill Gates? Steve Jobs? Ray Kroc[2]? Sim Wong Hoo[3]? Tokoh-tokoh ini tidak memiliki gelar universitas, namun tetap berhasil meraih kesuksesan besar. Mereka melakukan banyak kesalahan, tetapi tidak menyerah. Mereka bekerja keras, gigih. Setiap orang secara bawaan memiliki kelebihan dan bakat yang unik. Seseorang yang nilai akademiknya buruk, tidak berarti ia tidak berguna di bidang lain. Jadi menurut saya, nilai akademik hanyalah salah satu cara mengukur kemampuan atau pengetahuan."

Sistem pendidikan Singapura juga tampaknya menegaskan hal ini, meskipun masyarakat umum menganggap melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi tetap merupakan jalur yang paling bergengsi. Mari kita ambil contoh NorthLight School, sekolah ini khusus menerima anak-anak dengan nilai terburuk, untuk menggambarkan bagaimana sistem pendidikan Singapura memperlakukan siswa yang berprestasi paling rendah. Saya mewawancarai wakil kepala sekolah pada hari pekan olahraga sekolah tersebut. Stadion besar itu penuh sesak dengan remaja yang bersemangat. Kami duduk berhadapan di bangku piknik, ia berbicara tentang pandangannya terhadap prospek siswa. "Anak-anak ini adalah kelompok yang tersesat, tertinggal, dan paling bawah. Mereka tidak lulus ujian kelulusan sekolah dasar, dan selalu berada di dasar di sekolah dasar, tetapi mereka datang ke sini untuk memulai yang baru, bertemu teman-teman yang sama seperti mereka, dan di sini mereka tidak akan diremehkan."

Sebagian besar guru Singapura ditugaskan oleh pemerintah ke sekolah, tetapi guru-guru di NorthLight School berbeda; sekolah mempekerjakan guru sendiri, dan guru-guru ini dipekerjakan karena mereka memiliki semangat untuk mengubah masa depan anak-anak ini. Beberapa guru mengajarkan keterampilan akademik

1 Youth unemployment in Singapore: an overview. 2013. Tersedia di: www.elmmagazine.eu/articles/youth-unemployment-in-singapore-an-overview

2 Catatan Penerjemah: Pendiri jaringan restoran McDonald's.

3 Catatan Penerjemah: Pengusaha Singapura, CEO Creative Technology Limited, pionir sistem suara komputer.

yang dibutuhkan anak-anak (meskipun pembelajaran ini tidak akan menghasilkan kualifikasi tertentu); beberapa guru berasal dari Institut Pendidikan Teknik, mengajarkan berbagai keterampilan mereka agar siswa dapat masuk ke sekolah teknik; dan beberapa guru dipekerjakan dari industri, untuk mengembangkan keterampilan yang akan berguna di tempat kerja nanti. Di tahun ajaran terakhir, semua siswa akan menyelesaikan "program pengalaman industri" selama delapan minggu, bekerja di bidang retail, perhotelan, layanan mekanik, atau layanan fasilitas, sebelum lulus. Di sekolah serupa, Assumption Pathway School, terdapat restoran yang berfungsi penuh di dalam kampus, dijalankan oleh siswa jurusan katering, dan kabarnya kari ikan yang mereka masak sangat lezat.

Memilih untuk melanjutkan pendidikan tinggi atau masuk sekolah kejuruan pada usia dua belas tahun memiliki kelebihan dan kekurangan. Di Singapura, sistem penjurusan pendidikan ini berinteraksi dengan budaya yang sudah sangat kompetitif, menyebabkan anak-anak sejak dini menanggung tekanan yang besar, karena orang tua ingin memastikan mereka memilih jalur pendidikan tinggi pada usia dua belas tahun. Hal ini juga memperkuat stratifikasi sosial, serta kurangnya pemahaman antar kelas. Namun, meskipun sistem ini meningkatkan ketidaksetaraan kesempatan pendidikan, ia memang mempersiapkan masyarakat untuk memasuki pasar tenaga kerja. Tidak hanya di Singapura, penelitian terbaru oleh Bol dan van de Werfhorst, peneliti dari Belanda, menganalisis tingkat pemilihan program studi yang berbeda, penyediaan pendidikan kejuruan, dan situasi ketenagakerjaan kaum muda di dua puluh sembilan negara, dan menemukan adanya hubungan *trade-off* antara kesetaraan pendidikan dan kesempatan kerja kaum muda[1]. Memilih jalur pendidikan tinggi atau kejuruan lebih awal memang menyebabkan lebih banyak ketidaksetaraan, tetapi negara-negara dengan pelatihan kejuruan yang lebih spesifik dan jelas memiliki tingkat pengangguran kaum muda yang lebih rendah.

Namun, antara kesetaraan dan tingkat lapangan kerja, tidak harus ada pilihan "salah satu". Bol dan van de Werfhorst berpendapat bahwa mungkin ada "titik optimal" di mana negara-negara dapat mengurangi ketidaksetaraan pendidikan sekaligus menurunkan tingkat pengangguran. Ketidaksetaraan pendidikan tidak disebabkan oleh ruang lingkup dan kejelasan kurikulum kejuruan suatu negara—yaitu orientasi kejuruan—melainkan oleh usia dan cakupan pilihan untuk masuk ke program studi yang berbeda. Namun, tingginya tingkat lapangan kerja kaum muda terutama disebabkan oleh orientasi kejuruan, bukan oleh pemilihan sekolah lebih awal. Bisakah suatu negara mengurangi cakupan pilihan dalam sistem sekaligus meningkatkan orientasi kejuruan? Tentu saja bisa, karena ciri-ciri yang berbeda ini beroperasi pada waktu yang berbeda.

Kedua peneliti ini menjelaskan, "cakupan pilihan" menonjolkan perbedaan sistem pendidikan pada tahap sekolah menengah pertama; "cakupan dan sifat pendidikan kejuruan" menonjolkan perbedaan sistem pendidikan pada tahap sekolah menengah atas dan universitas. Jadi, meskipun sedikit negara yang melakukannya (itulah sebabnya hasil penelitian menunjukkan hubungan *trade-off*), Anda sebenarnya bisa mendapatkan keuntungan dari kedua sisi: membatasi cakupan pilihan pada tahap

---

1 Bol T, Van de Werfhorst HG. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review* 2013; 57(2):285–308.

sekolah menengah pertama, sehingga mengurangi ketidaksetaraan pendidikan; tetapi memperkuat pendidikan kejuruan pada tahap sekolah menengah atas dan universitas, untuk menurunkan tingkat pengangguran. Singapura secara tepat mengimplementasikan yang terakhir, sehingga analisis ini menyarankan: negara lain dapat meniru profesionalisme Singapura dalam hal ini pada tahap sekolah menengah atas, tetapi tidak perlu membiarkan anak-anak memilih program studi yang berbeda terlalu dini, agar tidak memengaruhi keadilan pendidikan.

10
Daya Tarik, Jenjang Karier, dan Penerapan Psikologi Motivasi

Attraction, Career Ladders and Working with the Psychology of Motivation

"Memiliki rasa misi atau keyakinan yang kuat terhadap apa yang Anda lakukan adalah motivator yang sangat kuat."
Gan Kim Yong, Menteri Kesehatan Singapura

Semua Orang Mendapatkan Guru yang Baik

MENURUT Anda, apa yang dapat menjelaskan mengapa anak-anak Singapura yang berprestasi rendah masih menunjukkan kinerja yang lebih baik daripada anak-anak di negara lain dalam tes PISA? Tentu saja, hal ini tidak dapat diatribusikan pada satu faktor tunggal. Penekanan budaya Asia pada pendidikan pasti memiliki beberapa pengaruh, bagaimanapun juga, orang tua, tanpa memandang kaya atau miskin, akan mendorong anak-anak mereka untuk mengejar tujuan yang lebih tinggi, dan lebih banyak belajar di rumah. Banyak guru juga memberikan pelajaran tambahan kepada siswa yang tertinggal setelah sekolah, dan Kementerian Pendidikan baru-baru ini juga meluncurkan semakin banyak "program pemerataan" untuk memenuhi kebutuhan siswa-siswa ini. Meskipun Anda mungkin tidak terlalu cerdas secara akademis, memiliki alasan untuk terus bersekolah pasti akan membantu meningkatkan motivasi siswa.

Namun, di antara semua hal yang didorong oleh Kementerian Pendidikan, yang paling berdampak besar pada semua siswa (termasuk siswa berprestasi rendah) adalah menarik dan membina staf pengajar yang berkualitas tinggi. Suatu hari ketika saya menaiki MRT Singapura yang bersih tanpa cela, saya melihat sebuah iklan perekrutan guru di koran. Sekilas, saya mengira itu adalah iklan perekrutan desainer atau semacamnya. Iklan itu menampilkan enam pria dan wanita tampan dan cantik, masing-masing mengenakan setelan hitam rapi, berbaris sejajar, memenuhi dua halaman koran. Saya melihat lebih dekat pada wanita di tengah, ia memiliki rambut pendek yang *chic*, selendang berkibar di belakangnya, dan di atas kepalanya tercetak:

HWANG HUI-MIN
GURU, JUNIOR COLLEGE UMUM KATOLIK
BEASISWA MENGAJAR KEMENTERIAN PENDIDIKAN (LUAR NEGERI)
LONDON SCHOOL OF ECONOMICS AND POLITICAL SCIENCE, INGGRIS (JURUSAN EKONOMI)
MASTER OF SCIENCE, UNIVERSITY OF OXFORD, INGGRIS

Itu adalah iklan beasiswa mengajar. Untuk menarik "pemuda berbakat" terjun ke dunia pendidikan, pemerintah Singapura menyediakan kesempatan bagi pemuda berusia delapan belas tahun yang berprestasi akademik untuk mengajukan beasiswa studi (untuk menempuh gelar di dalam negeri atau belajar di luar negeri), sebagai

imbalan pengabdian mengajar di sekolah negeri Singapura selama empat hingga enam tahun. Ini adalah pilihan yang sangat populer, selain alasan yang jelas (beasiswa lain di iklan itu memungkinkan studi di universitas Prancis, yang bagi pemuda Singapura adalah pengalaman baru yang eksotis), juga karena ini menawarkan kesempatan karier tambahan, seperti cuti akademik untuk berpartisipasi dalam perumusan kebijakan di Kementerian Pendidikan (bagi orang seperti saya, itu adalah pengalaman yang sangat berharga).

Mengajar di Singapura tidak "secara inheren" merupakan profesi yang menarik. Pada tahun 1980-an, Singapura mengalami kekurangan guru yang parah, dan harus merekrut guru asing dari Selandia Baru, Australia, dan Inggris untuk mengisi kekosongan. Namun, pemerintah Singapura terus berupaya keras untuk meningkatkan daya tarik profesi mengajar dengan skema beasiswa, gaji yang layak, program pelatihan berbayar, dan lain-lain. Namun, mereka tidak dapat memberikan beasiswa untuk setiap guru magang, dan saat ini tidak ada cukup lulusan universitas yang melamar beasiswa untuk memastikan semua guru memiliki gelar universitas. Beberapa orang, setelah lulus dari *junior college* atau politeknik, mengambil diploma pengajaran selama dua tahun. Fenomena ini terlihat mengejutkan—di negara dengan prestasi yang begitu unggul, ternyata merekrut guru bahkan tanpa gelar universitas—tetapi Singapura mengadopsi model yang berbeda dari banyak negara untuk mengatasi tantangan dalam membina staf pengajar yang berkualitas. Ho Peng, mantan Direktur Jenderal Pendidikan Kementerian Pendidikan, menyatakan:

> Saya rasa, kami adalah penganut setia pembelajaran seumur hidup. Dalam tahap magang, kami tidak dapat mengajarkan kepada guru magang apa yang dimaksud dengan "guru yang baik". Kami harus mendorong guru-guru baru ini untuk terus belajar dan berpartisipasi dalam pelatihan berkelanjutan. Ada banyak kesempatan pengembangan profesional di sini, dan saya rasa kesempatan serta dukungan ini sangat diidam-idamkan oleh banyak negara[1].

Chris Husbands dari Institute of Education, University of London, baru-baru ini membandingkan metode pelatihan guru Singapura dengan metode Inggris. Saat ini Inggris sedang mengalami periode deregulasi, di mana sekolah dapat memimpin metode pembinaan guru. Ia menyatakan: "Di Singapura, posisi pemerintah sangat jelas: meningkatkan pelatihan guru melalui National Institute of Education, untuk secara bertahap memperbaiki kondisi guru Singapura dari titik terendah semangat kerja dan kekurangan talenta pada tahun 1980-an. Beberapa minggu yang lalu, saya mewakili pemerintah negara saya pergi ke Singapura, tidak ada yang percaya apa yang kami (Inggris) lakukan dalam hal deregulasi."

Saya berkesempatan menghadiri kuliah Profesor B di National Institute of Education Singapura. Profesor B adalah seorang wanita yang ramah, baik hati, dan bertekad kuat. Ia sepenuhnya menunjukkan "sikap guru yang tegas" yang diidam-idamkan setiap guru. Kelas pelatihan guru itu sangat kecil, tidak lebih dari dua puluh orang, mereka sedang belajar cara mengajar matematika kepada siswa sekolah dasar. Saya belajar bahwa, ketika mengajarkan konsep angka kepada anak-anak, harus dimulai dari hal-hal konkret, lalu menggambar, dan terakhir merepresentasikan angka secara abstrak.

1 OECD Singapura. Tersedia di: www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassess-mentpisa/49765882.pdf

Saya belajar bahwa guru harus mendorong anak-anak untuk mengekspresikan proses dengan jelas, dan membiarkan anak-anak saling tahu benar atau salah, serta alasannya. Saya belajar bahwa ini untuk membuat anak-anak memahami konsep angka, dan bukan hanya algoritmanya, karena PSLE menguji pemahaman, bukan hanya hafalan (meskipun ini bukan satu-satunya alasan). Kemudian, ketika profesor mengantar saya ke stasiun untuk naik kereta, saya mengobrol sebentar dengannya di dalam mobil, dan ia juga menjelaskan pentingnya hubungan guru-siswa: "Anda perlu membuat siswa tertarik terlebih dahulu, baru mereka akan berpikir."

Izinkan saya menjelaskan terlebih dahulu hubungan guru-siswa yang mengejutkan dan menggelikan ini, sebelum kembali menjelaskan bagaimana Singapura membina guru-guru yang sangat baik dengan model yang berbeda. Singapura adalah negara dengan kinerja terbaik di Asia Timur, jadi ketika saya pertama kali mengunjungi negara itu, saya mungkin membawa stereotip tertentu, mengira guru-guru Singapura sangat tegas dan otoriter, akan marah jika anak-anak mengganggu pelajaran. Namun, banyak kelas yang saya kunjungi penuh dengan tawa. Sebuah kelas sekolah dasar yang saya amati mengajukan pertanyaan: "Sally kehilangan lima kilogram, sekarang beratnya enam puluh kilogram. Berapa beratnya dulu?"

Seorang anak laki-laki mengangkat tangan dan menjawab "lima puluh lima kilogram", dan menjelaskan mengapa ia berpikir demikian.

Guru merenung sejenak, lalu bertanya kepada seluruh kelas: "Bagaimana menurut kalian?"

"Salah," beberapa siswa berteriak.

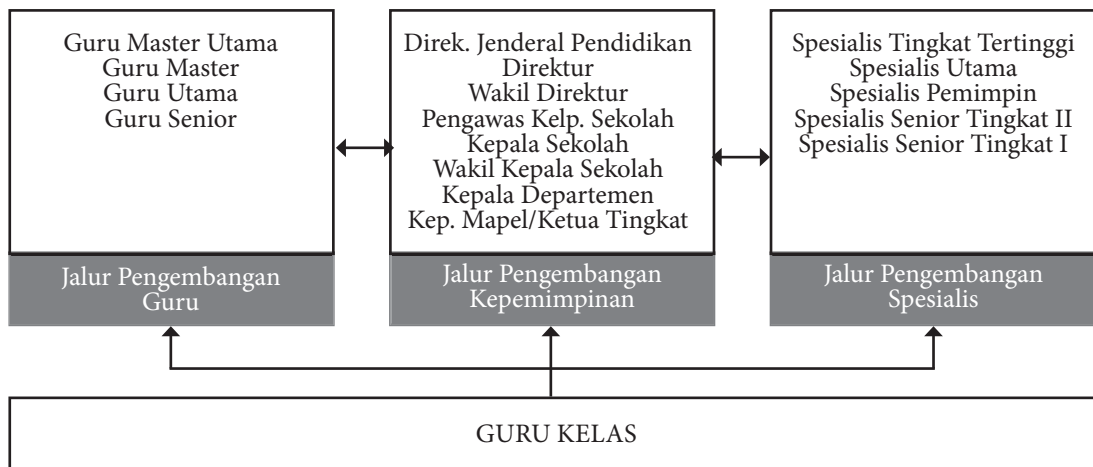
"Tetapi apa yang bisa diambil dari jawaban salahnya?" (Guru berharap anak-anak dapat menunjukkan aspek positif dari solusinya).

Siswa lain bercanda: "Sally jadi lebih kurus lagi!" Guru dan seluruh kelas tertawa terbahak-bahak setelah mendengarnya.

Di kelas lain, peraturan kelas ditulis tangan oleh anak-anak, ditempel di dinding. Perilaku nakal yang dilarang di kelas dan hukuman terkait diputuskan bersama oleh seluruh kelas dengan bimbingan guru. Item terakhir dalam daftar peraturan itu bertuliskan: "Tidak boleh melempar bola kertas." Hukumannya adalah: "Guru Liu akan melempar bola kertas kepada siswa yang melanggar." Sementara di kelas sebelah, siswa membuat slogan motivasi yang ditempel di papan tulis, bertuliskan: "Belajar dengan hati, bermain dengan lebih hati-hati, makan dengan paling hati-hati". Ah, saya melenceng dari topik...

Jenjang Karier

SAYA baru saja menyebutkan, meskipun tidak semua guru di Singapura memiliki gelar universitas, mereka tetap berhasil membina guru-guru yang sangat baik. Banyak sistem pendidikan di negara lain, setelah magang selesai dan mendapatkan kualifikasi mengajar awal, guru terus memiliki kualifikasi "guru bersertifikat" yang sama, bahkan setelah dua puluh tahun mengajar, kualifikasi itu tetap sama. Namun, struktur sistem Singapura menganggap bahwa pelatihan mengajar awal hanyalah langkah pertama. Dalam pelatihan *on-boarding* tahun pertama, guru baru akan menerima bimbingan dan

evaluasi di sekolah untuk memastikan ia memenuhi persyaratan dan menjadi guru yang berkualifikasi. Namun pada tahap ini, guru baru belum memiliki keterampilan untuk menjadi Guru Master (*Master Teacher*) atau Guru Spesialis (*Specialist Teacher*) atau menjabat sebagai Direktur Jenderal Pendidikan Kementerian Pendidikan (*Director-General of Education*, ini adalah puncak struktur jenjang karier guru). Dalam tiga tahun pertama mengajar, gaji akan meningkat setiap tahun. Namun setelah tiga tahun, satu-satunya cara untuk mendapatkan kenaikan gaji adalah dengan naik dalam jenjang karier, dan mereka memiliki tiga jalur yang bisa dipilih: Jalur Pengembangan Guru (*Teaching Track*), Jalur Pengembangan Kepemimpinan (*Leadership Track*), Jalur Pengembangan Spesialis (*Specialist Track*).

Gambar 4: Struktur Jenjang Karier Guru Singapura

Posisi-posisi berbeda dalam jalur pengembangan ini membutuhkan keterampilan, keahlian, dan pengetahuan yang berbeda. Singapura memiliki struktur pengembangan guru yang komprehensif yang sepenuhnya sesuai dengan kerangka jenjang karier ini. Kerangka ini direncanakan oleh para ahli tingkat master yang telah mencapai puncak "Guru Master", jadi Anda harus menyelesaikan pelatihan tertentu untuk naik ke posisi tertentu: beberapa posisi dapat diemban oleh siapa saja, beberapa posisi memerlukan persetujuan untuk diemban. Ini berarti, meskipun pada awalnya setiap guru memasuki profesi mengajar dengan jalur dan reputasi yang berbeda, siapa pun yang memiliki bakat dan mencurahkan hati dapat naik dalam jenjang karier mengajar, dan mengembangkan karier yang berkembang pesat.

Naik dalam jenjang karier mengajar juga akan membawa tanggung jawab tambahan, yang juga akan tercermin dalam peningkatan gaji. Anda mungkin bertanggung jawab membimbing pengajar yang kurang berpengalaman, mengelola komite pengajaran, atau bertanggung jawab atas pelatihan guru di berbagai sekolah di suatu distrik. Cara ini efektif karena guru-guru Singapura memiliki banyak hal yang harus dilakukan setiap hari selain mengajar dan melakukan perencanaan/penilaian pribadi. Guru-guru ini bekerja sangat keras, tetapi seperti guru Jepang, waktu mengajar aktual mereka lebih sedikit dari rata-rata OECD, sehingga mereka memiliki lebih banyak waktu untuk merencanakan pelajaran bersama guru lain dan saling belajar

Saya berkesempatan mengunjungi tiga Guru Master di Academy of Singapore Teachers (AST). AST adalah salah satu dari beberapa pusat pengembangan profesional di Singapura, terletak di dalam gedung sekolah tua, saat ini seluruhnya digunakan untuk pembinaan guru. Guru Master mengadakan banyak seminar di sini, dan beberapa perkumpulan guru juga diadakan di sini. AST didirikan pada tahun 2010, dengan misi membangun budaya profesional yang unggul yang dipimpin oleh guru, misi ini tampaknya telah tercapai. Mereka mengatakan kepada saya, beberapa perkumpulan guru ada tanpa sepengetahuan AST. Guru-guru itu secara proaktif berkumpul untuk membahas topik pengajaran tertentu dan berbagi praktik terbaik dari berbagai sekolah. Bahkan perkumpulan yang dipimpin oleh Guru Master pun tidak mereka prakarsai sendiri (kecuali perkumpulan kepala sekolah). Beberapa guru, setelah mengikuti seminar yang dipimpin Guru Master, berdasarkan kebutuhan pengembangan pribadi atau kebutuhan rekan kerja, secara proaktif mengundang Guru Master untuk berbagi keahlian. Dari semua seminar yang ditawarkan AST, tidak ada satu pun yang wajib, namun guru tetap berpartisipasi dengan antusias.

Saya kira pembuat kebijakan di negara lain mungkin bertanya-tanya: "Bagaimana sebenarnya mereka melakukannya?" Mengapa tidak lebih banyak guru di negara lain secara proaktif membentuk perkumpulan dan mencari kesempatan pelatihan? Apakah orang Singapura secara bawaan lebih profesional dan serius? Mungkin saja, tetapi sistem tetap membantu; ia menghilangkan hambatan yang menghalangi guru untuk belajar, dan memberikan motivasi intrinsik kepada guru untuk menghasilkan efek positif. Selain itu, strukturnya juga dirancang untuk memberikan sedikit dorongan eksternal bagi mereka yang membutuhkan imbalan eksternal (artinya, Anda tidak akan mendapatkan kenaikan gaji kecuali Anda berusaha meningkatkan pengajaran Anda).

Menerapkan Psikologi Motivasi

INI adalah saat yang tepat untuk meninjau kembali psikologi motivasi. Ketika membahas kondisi guru di Finlandia sebelumnya, disebutkan motivasi intrinsik, serta tiga faktor yang berkontribusi pada peningkatan motivasi intrinsik: otonomi, keahlian, dan hubungan. Motivasi intrinsik adalah ketika Anda merasa suatu hal secara inheren menyenangkan atau menarik, sehingga Anda termotivasi untuk melakukannya. Motivasi semacam ini terkait dengan berbagai hal positif, seperti kreativitas, pemecahan masalah, fleksibilitas kognitif, ketekunan, dan lain-lain[1]. Lawan dari motivasi intrinsik adalah motivasi ekstrinsik, yang telah lama didefinisikan sebagai: motivasi untuk melakukan suatu aktivitas karena mengharapkan imbalan eksternal atau untuk menghindari hukuman. Secara umum diyakini bahwa ini tidak membantu produktivitas, karena meskipun janji imbalan eksternal pada awalnya mungkin membuat seseorang lebih berusaha, pada akhirnya justru akan mengurangi motivasi intrinsik, dan bahkan setelah imbalan dihentikan, aktivitas itu sendiri menjadi tidak begitu menyenangkan[2].

---

1 Deci EL, Ryan RM. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum, 1985.

2 Deci EL, Koestner R, Ryan RM. A Meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin* 1999; 125(6):627–68

Tabel 1: Motivasi Intrinsik dan Ekstrinsik—Teori Asli[1]

Motivasi Intrinsik:

Definisi: Melakukan sesuatu karena tindakan tersebut secara inheren menarik atau menyenangkan

Terkait dengan: Kreativitas, pemecahan masalah, fleksibilitas kognitif, ketekunan

Motivasi Ekstrinsik:

Definisi: Melakukan sesuatu karena tindakan tersebut dapat menghasilkan hasil yang diinginkan (misalnya imbalan) yang tidak terkait

Terkait dengan: Awalnya meningkatkan frekuensi tindakan, tetapi dalam jangka panjang mengurangi motivasi intrinsik

Kemudian ditemukan bahwa jenis motivasi ekstrinsik lainnya tidak menghasilkan efek negatif yang sama, sehingga teori ini direvisi. Mari kita ambil contoh seorang guru, ia duduk di sofa setelah makan malam, memeriksa lembar ujian kelas delapan. Pengalaman saya sendiri adalah, memeriksa lembar ujian pada dasarnya bukanlah hal yang menyenangkan bagi sebagian besar guru. Jadi, guru ini melakukan tugas ini bukan karena ia merasa memeriksa ujian itu menyenangkan atau menarik; menurut definisi, itu bukan dorongan motivasi intrinsik. Namun, ia juga tidak memeriksa ujian karena orang lain menjanjikan imbalan padanya, atau mengancamnya bahwa ia harus melakukan tugas tambahan di waktu istirahat makan siang jika tidak memeriksa ujian. Ia memeriksa ujian karena ia peduli pada anak-anak itu dan pendidikan mereka, mengetahui bahwa memeriksa ujiannya dapat meningkatkan pembelajaran mereka. Lalu, ini termasuk motivasi apa?

Penelitian terbaru Ryan dan Deci menunjukkan bahwa motivasi ekstrinsik sebenarnya memiliki empat jenis yang berbeda, yang berada pada skala, di antara 'otonomi' hingga 'kontrol'[2]. Di ujung kontrol adalah tipe 'pendekatan wortel dan tongkat' (*carrot and stick*), termasuk penghargaan dan hukuman; di ujung otonomi adalah tipe 'integrasi' (*integration*), yang terletak di samping motivasi intrinsik sejati, di mana tujuan tindakan (membantu anak belajar) dan tujuan pribadi adalah sama. Di antara kedua jenis ini adalah tipe 'identifikasi' (*identification*) dan tipe 'introjeksi' (*introjection*). Tipe identifikasi adalah ketika individu sengaja mengidentifikasi diri dengan tujuan tindakan, sedangkan tipe introjeksi adalah motivasi yang timbul dari keinginan untuk mendapatkan pengakuan dari orang lain (lihat Tabel 2).

Tabel 2: Motivasi Intrinsik dan Ekstrinsik—Teori Terbaru[3]

Motivasi Intrinsik:

Alasan tindakan: Tindakan tersebut secara inheren menarik atau menyenangkan

Sumber motivasi: Internal (otonomi)

Motivasi Ekstrinsik:

A. Integrasi

Alasan tindakan: Tujuan tindakan dan tujuan pribadi adalah sama

Sumber motivasi: Internal (otonomi)

1 Deci EL, et al. (1985).

2 Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 2000; 25(1):54–67.

3 Ryan RM, Deci EL. (2000).

B. Identifikasi
Alasan tindakan: Individu sengaja mengidentifikasi diri dengan tujuan tindakan
Sumber motivasi: Sebagian internal (sebagian otonomi)

C. Introjeksi
Alasan tindakan: Keinginan untuk mendapatkan pengakuan dari orang lain
Sumber motivasi: Sebagian eksternal (sebagian kontrol)

D. Regulasi Eksternal
Alasan tindakan: Untuk mendapatkan imbalan eksternal atau menghindari hukuman eksternal

Sumber motivasi: Eksternal (kontrol)
Amotivasi: Alasan tindakan: Tidak mematuhi aturan
Sumber motivasi: Tanpa motivasi

Ketika sekolah atau sistem pendidikan dapat menemukan orang-orang yang sudah memiliki motivasi intrinsik terhadap pendidikan, atau yang sudah memiliki rasa misi yang kuat dan sangat percaya bahwa pendidikan itu penting (sehingga tujuan individu dan tujuan sekolah adalah sama), secara alami akan menghasilkan efek positif: sikap kerja yang berdedikasi, kinerja yang baik, kepuasan kerja, dan kesehatan mental.

Untuk mencapai situasi ini, guru perlu merasa bahwa mereka memiliki otonomi, dan bahwa mereka melakukan kegiatan tertentu (misalnya pengembangan profesional) karena keinginan sendiri, bukan karena paksaan. Di sinilah letak kecerdikan struktur jenjang karier guru Singapura. Kecuali seperti Finlandia yang memilih talenta terbaik untuk profesi mengajar, setiap sistem pendidikan pasti akan memiliki beberapa guru yang tidak terlalu termotivasi untuk meningkatkan cara mengajar mereka. Dulu, cara Inggris mengatasi masalah ini adalah dengan meminta guru senior dan pihak sekolah mengamati cara guru mengajar, lalu memberikan nilai 1-4, di mana 1 berarti sangat baik dan 4 berarti perlu perbaikan. Apakah penilaian ini akan menimbulkan penghargaan atau hukuman lebih lanjut tergantung pada sekolah, tetapi hasilnya adalah banyak guru merasa dikontrol secara eksternal, sehingga mereka memiliki motivasi ekstrinsik untuk mempersiapkan atau menanggapi observasi tersebut. Pendekatan ini berdampak pada semua guru, termasuk guru yang secara proaktif akan meningkatkan pengajaran mereka, dan juga beberapa guru yang tidak akan proaktif dalam meningkatkan pengajaran mereka.

Singapura menghubungkan struktur jenjang karier dengan pelatihan berkualitas tinggi, sehingga observasi guru dapat membantu mereka mengambil langkah selanjutnya dalam karier mereka. Bagi guru yang sudah memiliki motivasi intrinsik (orang yang berusaha keras memberikan pendidikan terbaik), kerangka ini mengkonfirmasi usaha mereka dan menyediakan kerangka kerja untuk melakukan apa yang memang ingin mereka lakukan. Bagi guru yang meskipun peduli pendidikan tetapi tidak begitu antusias, kerangka ini juga akan memberikan sedikit dorongan, membuat mereka ingin berinvestasi demi pengembangan karier mereka. Adapun bagi mereka yang berkarier sebagai guru karena alasan yang salah sama sekali, dan selama bertahun-tahun tidak berusaha meningkatkan pengajaran, kerangka ini juga mencegah mereka mendapatkan kenaikan gaji setelah mencapai titik tertentu, dan dalam beberapa kasus juga akan mendorong mereka untuk meninggalkan profesi mengajar. Singapura menangani

'domba hitam' ini dengan cara yang cerdik, alih-alih secara paksa menerapkan sistem kontrol yang membuat setiap guru merasa tidak nyaman.

Pengembangan Profesional

STRUKTUR dan cara kerja jenjang karier juga memungkinkan guru untuk membuat pilihan yang otonom. Guru Singapura menikmati seratus jam waktu pengembangan profesional setiap tahun. Mereka dapat menggunakan waktu itu untuk memenuhi kebutuhan pengembangan pribadi, yang direncanakan oleh guru bersama atasan langsungnya. Mereka dapat mengikuti seminar dan kursus pelatihan pada hari sekolah, dan sekolah akan mengatur guru pengganti serta menanggung biayanya. Setiap sekolah setiap tahun akan mengalokasikan dana khusus berupa "tunjangan tenaga kerja" untuk tujuan ini. Seperti yang telah disebutkan sebelumnya, guru Singapura juga memiliki waktu non-mengajar yang lebih banyak pada hari sekolah dibandingkan rata-rata OECD, dan mereka juga memiliki jadwal yang ditentukan untuk pembelajaran dan diskusi profesional.

Ada banyak jenis kursus dan seminar yang dapat dipilih guru untuk diikuti, dan semuanya dirancang dengan cerdik. Kursus dan seminar tersebut tidak harus diselenggarakan oleh Guru Master dari Academy of Singapore Teachers (AST) (bahkan jika Singapura berskala kecil, dengan enam belas orang bertanggung jawab atas semua pelatihan, itu akan terlalu membebani). National Institute of Education menawarkan banyak program profesional dan gelar. Divisi Perencanaan dan Pengembangan Kurikulum Kementerian Pendidikan (Curriculum Planning and Development Divisions) juga menyelenggarakan kursus pelatihan untuk berbagai mata pelajaran. Academy of Singapore Teachers (AST) adalah yang terbesar dari tujuh akademi, menyediakan berbagai spesialisasi mata pelajaran.

Para Guru Master memberitahu saya bahwa mereka tidak pernah menyelenggarakan seminar satu kali. Semua seminar adalah serangkaian, setidaknya terbagi dua sesi, untuk memungkinkan guru menerapkan apa yang telah dipelajari dan memberikan umpan balik. Ini dapat menghindari masalah umum dalam pelatihan profesional: beberapa orang sinis menganggap pelatihan profesional sebagai waktu untuk istirahat, minum teh, dan membiarkan orang lain berbicara; beberapa orang, meskipun mengikuti pelatihan dengan niat belajar, tidak menerapkan apa yang telah mereka pelajari di kelas setelahnya. Guru yang berpartisipasi dalam pelatihan, ketika tahu mereka harus memberikan umpan balik, akan ingat untuk benar-benar menerapkan apa yang telah mereka pelajari. Jika mereka menghadapi masalah tak terduga saat menerapkan, mereka juga bisa mendapatkan dukungan dari guru lain dan guru pembimbing.

Jika negara lain memiliki kursus pengembangan profesional berkualitas tinggi secara gratis, dan guru dapat meminta sekolah untuk mengatur guru pengganti (seperti di Finlandia), akan ada lebih banyak guru yang berebut mendaftar untuk kegiatan semacam itu. Jika kursus pengembangan profesional dapat secara efektif memberikan guru pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan untuk naik dalam jenjang karier (dan mendapatkan kenaikan gaji), bahkan guru yang awalnya tidak begitu antusias terhadap pendidikan pun akan menjadi lebih bersemangat, Singapura adalah contohnya.

Jadi, setelah guru-guru Singapura belajar di National Institute of Education selama satu tahun, mereka mulai mengajar di kelas, dan masih banyak tahun pelatihan dan peningkatan pengajaran yang menanti mereka. Tetapi, bagaimana dengan guru-guru yang baru memulai mengajar dan belum berpengalaman? Dan, bagaimana dengan guru-guru yang tidak kompeten, yang setelah bertahun-tahun mengajar masih tidak bisa naik dalam jenjang karier? Bukankah itu agak berbahaya?

Guru-guru ini semua memiliki seorang mentor, dan juga beberapa rekan kerja yang mendampingi mereka dalam rapat perencanaan mingguan untuk merencanakan karier mereka. Selain itu, mereka juga memiliki "Panduan Guru"—yang tampaknya untuk memastikan bahwa semua pelajaran setidaknya mencapai standar minimum yang layak. Siswa juga menggunakan buku teks berkualitas tinggi, sama baiknya dengan kualitas buku teks di Finlandia. Namun, banyak guru juga menggunakan materi suplemen, yang berisi banyak informasi dan saran praktis, semuanya disusun dengan cermat oleh departemen sekolah dan mata pelajaran, termasuk:

- Tujuan pembelajaran
- Kesalahpahaman umum siswa tentang topik ini
- Pertanyaan yang disarankan untuk merangsang pemikiran siswa
- Pertanyaan penilaian untuk memahami tingkat pemahaman siswa
- Kegiatan yang disarankan

Dulu ketika saya mengajar mata pelajaran sains di sekolah menengah, jika saya memiliki materi suplemen seperti ini, itu akan menghemat banyak waktu saya. Meskipun Anda mengajar sepenuhnya mengikuti saran-saran itu, menggunakan buku teks siswa, tanpa perencanaan apa pun, pelajaran Anda mungkin akan sedikit membosankan, tetapi setidaknya terstruktur dengan baik. Jika Anda menggunakan saran-saran itu sebagai referensi pengajaran, menghabiskan waktu sendiri untuk merencanakan pelajaran, dan menyesuaikannya dengan kebutuhan dan minat siswa, pelajaran Anda bisa menjadi terstruktur dengan baik dan menarik. Nyonya Wong, seorang guru bahasa Inggris senior dengan pengalaman dua puluh tahun mengajar, menerapkan cara yang terakhir. "Saya tidak terlalu menggunakan buku teks, melainkan merancang materi pengajaran saya sendiri berdasarkan bertahun-tahun percobaan berulang." Panduan guru adalah buku pegangan yang komprehensif, dapat memenuhi berbagai kebutuhan dasar yang umum, tetapi tidak mengharuskan guru yang sangat baik untuk hanya menggunakan kerangka kurikulum yang tetap.

Sistem pendidikan Singapura membuat saya berpikir lebih mendalam daripada sistem di tempat lain. Awalnya saya merasa bingung, tetapi saya mempelajari banyak informasi, bahkan setelah kunjungan saya ke Tiongkok, saya melakukan kunjungan tambahan saat penerbangan pulang singgah di Singapura, barulah saya akhirnya memahami sepenuhnya. Sistem pendidikan Singapura menghasilkan nilai ujian yang sangat baik dalam membaca, matematika, dan sains. Kebijakan pendidikan mereka praktis dan telah dipertimbangkan dengan cermat, dan pembinaan guru terlihat sangat luar biasa. Pendidikan kejuruan mendapatkan pendanaan yang memadai, menjaga tingkat pengangguran di daerah tersebut tetap rendah. Mereka mengadopsi struktur jenjang karier yang maju, memberikan penghargaan, waktu, dan dukungan untuk mendorong guru meningkatkan metode mengajar—cara ini sangat cocok untuk negara-negara di mana pengembangan profesional tidak efektif atau hanya guru yang

sangat bersemangat yang meningkatkan metode mengajar mereka. Memberikan cuti sabatikal kepada guru, memungkinkan mereka pergi ke departemen pemerintah untuk merancang kurikulum dan program pendidikan, juga merupakan ide bagus yang dapat diterapkan oleh sistem pendidikan Barat, dan juga dapat memastikan bahwa program-program tersebut layak dan bermanfaat dalam lingkungan sekolah yang sesungguhnya. Dalam aspek-aspek ini, saya merasa sistem Singapura berfungsi sangat baik.

Namun, ketika Anda berada di dalam sistem ini untuk beberapa waktu, Anda akan menemukan sisi yang tidak begitu glamor. Masa depan anak-anak ditentukan oleh hasil ujian pada usia yang sangat muda, dan hasil ujian itu sangat dipengaruhi oleh bimbingan belajar di luar sekolah. Struktur yang sangat kompetitif ini membawa tekanan besar pada siswa di setiap tingkatan, apakah Anda ingin situasi ini terjadi di negara Anda? Mungkin Anda akan berharap demikian, bagaimanapun juga, dibandingkan dengan sistem pendidikan yang memastikan semua pemuda memiliki keterampilan praktis setelah lulus, sistem pendidikan lain mungkin kurang efektif. Namun, Anda tidak bisa secara langsung menerapkan kebijakan Singapura di tempat lain untuk mereplikasi hasilnya, karena beberapa kebijakan sangat mungkin akan menghasilkan efek yang berbeda di tempat yang berbeda. Misalnya, jika negara-negara Barat menerapkan pembagian kelas berdasarkan kemampuan atau pemilihan sekolah pada usia muda, mereka mungkin tidak akan melihat setiap anak menjadi lebih giat belajar dan persaingan menjadi lebih ketat seperti di Singapura. Karena lebih banyak orang di negara-negara Barat menganggap kecerdasan itu tetap, mereka cenderung merasa bahwa mendapatkan nilai buruk dan ditempatkan di kelas atau sekolah terbawah adalah sesuatu yang di luar kendali mereka, daripada sesuatu yang bisa diubah dengan menggandakan usaha. Mari kita selami lebih dalam perbedaan psikologis penting ini di Tiongkok, sikap Singapura terhadap pendidikan sangat dipengaruhi oleh budaya Tiongkok.

11
Pola Pikir Konfusian
The Confucian Mindset

笨鳥先飛早入林。
Burung yang lambat perlu terbang lebih awal untuk sampai di hutan.
(Pepatah Tiongkok)

Ketika taksi dari bandara memasuki kota, saya mengobrol santai dengan supir dalam bahasa Mandarin yang terbata-bata. Sesekali saya terlalu bersemangat dan mengungkapkan bahwa saya adalah seorang guru, sehingga ia kemudian meminta tip dari saya. Mengesampingkan pengalaman itu, orang Shanghai pertama yang saya temui adalah seorang gadis kecil berusia enam tahun bernama Anqi. Ia mengenakan kostum Putri Salju dan menyanyikan lagu tema Disney *Frozen*, "Let it Go". Ibunya, Michelle, seorang fotografer potret, dengan senang hati menerima seorang wanita Inggris untuk tinggal di rumahnya selama beberapa minggu, sekaligus mengajari putrinya bahasa Inggris. Saya ikut bernyanyi bersama Anqi, dan dengan demikian saya membangun hubungan yang baik dengannya. Ia terlihat seperti gadis kecil berusia enam tahun di tempat lain; ia berteman sambil bermain ayunan, suka bermain permainan kecil, tetapi setelah dua puluh menit ia mengatakan sudah bosan. Satu-satunya perbedaan mencolok antara kehidupan Anqi dan anak seusianya dari kelas menengah Inggris adalah ia belum mulai sekolah. Namun, ia memang sudah bersekolah di taman kanak-kanak, dan juga mengikuti les tambahan seperti piano dan melukis.

Perbedaan yang jelas antara kehidupan rumah tangga Tiongkok dan Inggris baru saya rasakan ketika Jenny mengundang saya untuk tinggal di rumahnya. Jenny adalah salah satu guru Tiongkok yang beruntung saya kenal. Putrinya, Angela, empat belas tahun, memiliki mata besar yang berbinar. Ketika saya tiba di rumahnya, Angela mengajak saya melihat kamarnya, yang dengan ramah ia kosongkan untuk saya tempati. Saat kami mengobrol, kami membicarakan penyanyi Adele yang sama-sama kami sukai. Ia juga berbicara kepada saya dengan bahasa Inggris yang tidak terlalu fasih tentang akhir musim kedua *Sherlock*, dan deskripsinya sangat mengesankan bagi saya. Di tengah obrolan, kami mendengar Jenny memanggil dari ruangan lain: "Angela, sudah waktunya mengerjakan PR!"

Malam itu Angela harus mengerjakan PR matematika dan bahasa Inggris. Ia membutuhkan waktu tiga setengah jam untuk menyelesaikannya. Jenny berbisik kepada saya di dapur bahwa PR sebanyak itu sangatlah lumrah. Terkadang ia perlu mengerjakan empat jam, tetapi Angela selalu mengerjakannya dengan serius. Sikap serius seperti ini umumnya saya temui pada siswa-siswa yang saya jumpai di Shanghai. Sophie, yang saat ini adalah mahasiswa pascasarjana di bidang farmakologi, meninggalkan Tiongkok untuk sekolah menengah atas di Toronto, Kanada, saat usianya sedikit lebih tua dari Angela. Jadi, ia dapat menyimpulkan beberapa perbedaan

antara siswa Tiongkok dan Kanada: "Tingkat keseriusan kedua belah pihak berbeda. Di Tiongkok, tidak peduli nilai Anda bagus atau tidak, semua orang mengharapkan Anda mencurahkan banyak perhatian pada pelajaran. Anda juga akan menganggap orang yang berprestasi akademis baik sebagai teladan, Anda akan berusaha mencapai standar yang sama."

Jelas bahwa anak-anak Tiongkok harus mengerjakan begitu banyak pekerjaan rumah berhubungan erat dengan sekolah, saya akan membahasnya nanti. Dalam bab ini, saya ingin berbagi asal mula sikap serius Tiongkok ini. Sikap serius ini berlanjut hingga kini, tetapi akarnya dapat ditelusuri kembali ribuan tahun lalu. Sikap serius ini jauh melampaui sistem sekolah Tiongkok yang sangat kompetitif, dan bahkan melintasi batas-batas. Ketika imigran Tiongkok pindah ke negara lain, mereka juga membawa sikap ini ke negara baru. Ketika sekolah di Amerika atau Inggris menyediakan pendidikan yang "kurang memadai", mereka akan memberikan tugas tambahan kepada anak-anak mereka sendiri. Rapor Tiongkok bahkan lebih menekankan ketekunan dan kemajuan berkelanjutan daripada rapor Amerika (komentar guru ditulis: "Ketekunan dan kerja keras patut dipuji!" daripada "Bakat alami luar biasa"[[1]]). Dari sini terlihat bahwa penekanan ini setidaknya sebagian berasal dari budaya, dan bukan sematamata produk dari sistem pendidikan.

Sikap serius ini juga memengaruhi budaya-budaya Asia Timur lainnya, termasuk Taiwan, Singapura, dan Jepang. Saya merasa usaha ekstra yang dicurahkan siswa Asia Timur ini, serta cara mereka menggunakan usaha itu, adalah faktor utama mengapa mereka menduduki peringkat teratas dalam tes PISA. Namun, meskipun praktik ini memiliki akar budaya yang sangat dalam, saya yakin keluarga Barat, sekolah, dan bahkan sistem pendidikan masih dapat mengadopsi atau mempelajari beberapa bagian darinya (meskipun kita sangat kekurangan sifat-sifat tersebut).

Kegagalan adalah Ibu dari Keberhasilan

MARI kita kembali ke pernyataan Sophie: "Anda juga akan menganggap orang yang berprestasi akademis baik sebagai teladan, Anda akan berusaha mencapai standar yang sama." Ketika saya mengunjungi Tiongkok, saya berulang kali mendengar pernyataan yang sama dalam wawancara lain—menemukan siswa-siswa yang berprestasi sangat baik, dan semua orang memiliki tujuan yang sama, berharap bisa seperti mereka—mungkin dengan menggunakan metode tertentu atau belajar lebih giat. Intinya, mereka semua percaya bahwa itu mungkin dilakukan. Siswa Tiongkok lebih percaya bahwa "usaha keras" akan menghasilkan keberhasilan daripada siswa Amerika. Para akademisi berpendapat bahwa keyakinan pada usaha inilah yang membedakan prestasi siswa Asia dan Amerika[[2]]. Anggapan bahwa "usaha lebih penting daripada kemampuan" adalah filosofi Konfusianisme. Pandangan ini tidak hanya memengaruhi Tiongkok, tetapi menyebar ke seluruh Asia Timur.

Namun, siswa Asia Timur berprestasi baik bukan hanya karena kerja keras, tetapi juga karena cara mereka bekerja keras. Beberapa siswa yang pernah saya ajar di Inggris

1 Choi K, Ross M. Cultural differences in process and person focus: Congratulations on your hard work versus celebrating your exceptional brain. *Journal of Experimental Social Psychology* 2011; 47(2):343–9.

2 Chen C, Stevenson HW. Motivation and mathematics achievement: a comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students. *Child Development* 1995; 66:1215–34.

merasa sudah rajin hanya dengan menyalin beberapa halaman buku teks, atau hanya meninjau materi yang mereka anggap mudah, melewati materi yang mereka anggap rumit. Pendekatan siswa Asia Timur justru sebaliknya; gaya belajar mereka lebih condong ke pembelajaran mandiri, misalnya hafalan ("Saya berlatih mengulang pada diri sendiri"), penalaran ("Saya mencoba memahami bagaimana hal-hal yang saya pelajari di sekolah saling terkait"), pemantauan ("Saya memeriksa apakah saya memahami apa yang telah saya pelajari"), perencanaan ("Saya merencanakan tugas-tugas saya sebaik mungkin")[1], dan mereka juga bertahan lebih lama ketika menghadapi tantangan.

Psikolog Stevenson dan Stigler, dalam penelitian mereka tentang pendidikan Jepang dan Tiongkok pada awal 1990-an, menyebutkan bahwa mereka pernah melakukan eksperimen pada anak-anak Jepang dan Amerika untuk menguji tingkat ketekunan mereka. Mereka memberikan soal matematika yang tidak dapat dipecahkan kepada siswa dari kedua negara, untuk melihat berapa lama mereka akan terus mencoba memecahkannya[2]. Namun, mereka kemudian tidak dapat menyelesaikan penelitian tersebut, karena guru Jepang, setelah mencoba soal itu pada beberapa anak, meyakinkan mereka untuk menghentikan eksperimen. Mereka menemukan bahwa anak-anak Jepang sama sekali tidak mau menyerah dalam memecahkan soal, anak-anak itu bertahan dalam memecahkan soal jauh melebihi waktu percobaan yang wajar.

Penelitian lain juga menunjukkan bahwa orang Asia Timur tidak hanya lebih gigih menghadapi tantangan, tetapi juga lebih cenderung mencari tantangan[3]. Lebih dari itu, ketika menghadapi kegagalan, mereka justru akan lebih giat berusaha karena rangsangan kegagalan—ini berlawanan dengan reaksi khas siswa Barat. Heine dan rekan-rekannya meneliti fenomena aneh ini. Mereka memberikan tes kreativitas bernama RAT kepada siswa Jepang dan Kanada. Dalam tes itu, diberikan tiga kata, dan peserta harus memikirkan satu kata yang terkait dengan ketiga kata tersebut. Misalnya, jika soalnya adalah "day", "fantasy", "sleep", maka kata "dream" terkait dengan ketiga kata tersebut[4]. Para peneliti sengaja mengubah tingkat kesulitan tes, sehingga beberapa siswa mendapatkan soal yang lebih mudah, dan beberapa mendapatkan soal yang lebih sulit. Setelah tes selesai, para peneliti meminta siswa untuk menilai diri mereka sendiri berdasarkan tabel skor. Tabel skor berisi nilai ujian siswa lain, sehingga siswa yang mendapat soal lebih sulit akan merasa mereka berprestasi lebih buruk dari kebanyakan orang; siswa yang mendapat soal mudah akan merasa mereka lebih mahir dalam tes itu daripada orang lain.

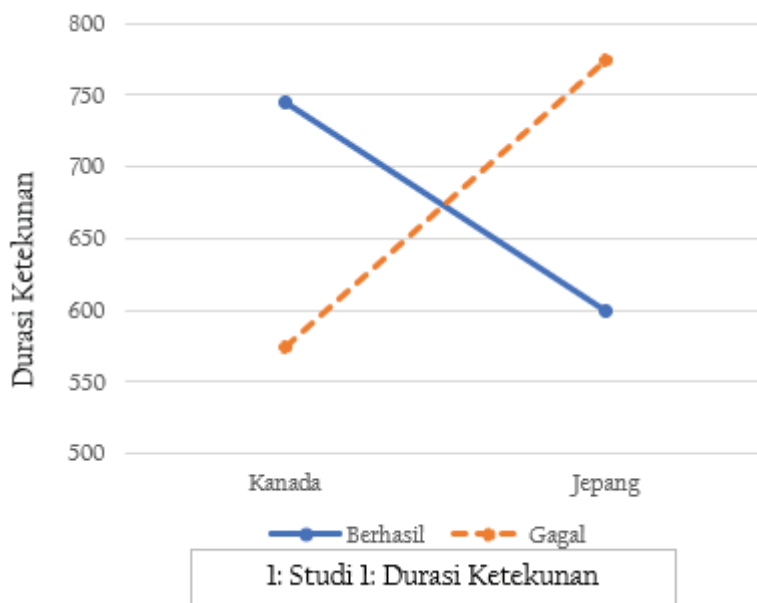
Menariknya adalah desain selanjutnya. Penelitian ini, seperti banyak eksperimen psikologi sosial, sedikit mengandung unsur penipuan. Peneliti memberi tahu siswa bahwa tugas berikutnya adalah menyelesaikan tes EQ di komputer, tetapi setelah beberapa menit tes berlangsung, komputer tiba-tiba macet. Peneliti pura-pura sangat kesal, mengatakan akan mencari cara untuk menyelesaikan masalah, dan juga

1 Wang Q, Pomerantz EM. The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: a longitudinal investigation. *Child Development* 2009; 80(4):1272–7.

2 Stevenson HW, Stigler JW. *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Summit Books, 1992: P105.

3 Wang, et al. (2009).

4 Heine SJ, Kitayama S, Lehman DR, et al. Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: an investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology* 2001; 81(4):599.

mengatakan bahwa memperbaiki komputer mungkin membutuhkan waktu. Jika siswa ingin mencoba tes RAT lagi selama waktu itu, mereka boleh melakukannya. Hasilnya menunjukkan bahwa durasi waktu yang dihabiskan siswa untuk mengerjakan tes RAT baru (kali ini tes mencampur soal sulit dan mudah) berhubungan dengan seberapa baik atau buruk nilai mereka dalam tes RAT pertama, tetapi hasilnya justru berlawanan antara orang Jepang dan Kanada.

Gambar 5: Diambil dari penelitian Heine et al. (2001)[1]

Orang Kanada yang nilainya jelek di tes pertama, menghabiskan waktu lebih sedikit di tes baru daripada mereka yang nilainya bagus. Orang Kanada baru menghabiskan lebih banyak waktu di tes baru jika mereka merasa mahir dalam tes itu—baru ada motivasi untuk berprestasi baik. Tetapi bagi siswa Jepang, nilai jelek di tes pertama justru membuat mereka menghabiskan waktu lebih banyak di tes baru daripada mereka yang nilainya bagus—mereka tampaknya termotivasi oleh kegagalan. Siswa Tiongkok kemungkinan besar juga demikian. Wu Feiran, Pomerantz, dan Lin Ruifang melakukan penelitian untuk mengukur prestasi, bukan usaha, dan mereka juga menemukan efek serupa: siswa Tiongkok justru berprestasi lebih baik setelah mengalami kegagalan; sementara siswa Amerika tidak[2].

Burung yang Lambat Perlu Terbang Lebih Awal

FAKTOR apa yang dapat menjelaskan perbedaan fundamental ini? Mengapa siswa di satu negara selalu berusaha lebih keras daripada siswa di negara lain ketika menghadapi

1 Ibid.

2 Ng FF, Pomerantz EM, Lam S. European American and Chinese parents' responses to children's success and failure: Implications for children's responses. *Developmental Psychology* 2007; 43:1239–55.

tantangan atau kegagalan? Li Jin adalah ahli dalam bidang ini; ia menghabiskan sepuluh tahun menulis sebuah buku yang membahas model pembelajaran budaya Timur dan Barat[1].

Bertahun-tahun sebelum Li Jin mendapatkan gelar doktor di Harvard Graduate School of Education, ia datang ke Amerika Serikat dari Tiongkok, dan kemudian mendaftar sebagai guru pengganti di Vermont dan Pennsylvania. Ia dididik di sekolah-sekolah Tiongkok sejak kecil, dan teman-teman sekelasnya sangat giat belajar, sehingga situasi di kelas-kelas Amerika pada awalnya sangat mengejutkannya: "Yang paling mengejutkan saya adalah, meskipun konten pelajaran bahasa Inggris mereka sudah cukup sedikit, mereka masih kurang berkeinginan untuk belajar... Semakin saya memikirkannya, semakin saya bingung. Negara terkaya di dunia ini, ternyata memiliki begitu banyak siswa yang tidak ingin belajar, itu benar-benar membuat saya sangat tidak mengerti." Ini mendorongnya untuk menghabiskan bertahun-tahun meneliti pertanyaan yang menarik bagi kita: faktor apa yang dapat menjelaskan perbedaan-perbedaan ini?

Li Jin berpendapat bahwa cara berpikir Barat tentang pembelajaran didasarkan pada tradisi intelektual yang panjang, yang berasal dari zaman Yunani kuno. Pada saat itu, ada tiga pemikiran inti yang sangat relevan dengan masalah kita:

- Rasa ingin tahu manusia terhadap dunia adalah sumber inspirasi pengetahuan.
- Individu adalah satu-satunya entitas yang mencari, menemukan, dan pada akhirnya meraih kemenangan.
- Pembelajaran membuat orang yang mampu lebih unggul dari orang lain. Oleh karena itu, jika seseorang tidak memiliki rasa ingin tahu terhadap apa yang ia pelajari, ia akan kekurangan motivasi untuk belajar; belajar terutama untuk kepentingan pribadi; apakah Anda mahir belajar tergantung pada atribut pribadi Anda, atribut-atribut tersebut relatif tetap.

Beberapa penelitian yang menyelidiki pandangan anak-anak dan orang dewasa di Amerika tentang kecerdasan dan kemampuan juga mendukung argumen di atas. Selain itu, seiring dengan bertambahnya usia anak-anak, gagasan "kemampuan itu tetap dan tidak berubah" akan semakin kuat[2]. Namun, gagasan ini tidak ditemukan dalam budaya Asia Timur. Orang Asia Timur cenderung tidak percaya bahwa setiap orang memiliki perbedaan kemampuan bawaan. Mereka lebih mungkin percaya bahwa prestasi adalah hasil usaha, dan bukan ditentukan oleh kemampuan[3]. Hess dan rekan-rekannya menemukan bahwa ibu-ibu Tiongkok paling mungkin menyalahkan kegagalan anak-anak di sekolah pada kurangnya usaha, bukan faktor lain; tetapi ibu-ibu Amerika, ketika ditanya pertanyaan yang sama, paling sedikit yang merasa alasannya adalah kurangnya usaha[4]. Heine dan rekan-rekannya merancang kuesioner yang menanyakan siswa Jepang dan Amerika: berapa banyak kecerdasan yang berasal dari usaha, dan berapa banyak yang berasal dari bakat atau kemampuan

1 Li J. *Cultural Foundations of Learning: East and West*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012; hlm. 7.

2 Stipek DJ. *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice* (Edisi ke-4). Boston: Allyn & Baker, 2002.

3 Tobin J, Wu D, Davidson D. *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press, 1989.

4 Hess RD, Chang C-M, McDevitt TM. Cultural variations in family beliefs about children's performance in mathematics: Comparisons among People's Republic of China, Chinese-American, and Caucasian-American families. *Journal of Educational Psychology* 1987; 79:179–88.

bawaan. Hasilnya menunjukkan bahwa, rata-rata, orang Amerika keturunan Eropa menganggap usaha menyumbang 36%, orang Amerika keturunan Asia menganggap usaha menyumbang 45%, dan orang Jepang menganggap usaha menyumbang 55%[1].

Dari sini terlihat bahwa orang Asia memang merasa ada perbedaan kemampuan bawaan antar individu, mereka hanya merasa kemampuan bawaan itu tidak terlalu penting, karena mereka menganggap usaha memiliki dampak yang lebih besar pada kinerja daripada kemampuan bawaan. Judul bab ini, "Burung yang lambat perlu terbang lebih awal untuk sampai di hutan", adalah pepatah Tiongkok yang berarti bahwa bahkan orang yang terlahir lambat, selama berusaha keras, juga bisa berprestasi lebih baik dari orang lain.

Jika Anda akrab dengan penelitian psikolog Carol Dweck, Anda mungkin melihat kesamaan antara budaya pendidikan Asia Timur dan apa yang Dweck sebut "pola pikir berkembang" (*growth mindset*). Pola pikir berkembang adalah ketika seseorang percaya bahwa kecerdasan dapat dikembangkan dan diasah melalui aplikasi dan bimbingan. Kebalikannya adalah "pola pikir tetap" (*fixed mindset*), yang berarti seseorang merasa bahwa kecerdasan pada dasarnya tetap, dan kemampuan setiap orang berbeda, hampir tidak dapat diubah. Pola pikir yang dimiliki anak memiliki dampak besar pada perilaku mereka ketika menghadapi tantangan.

Dweck menemukan bahwa mereka yang percaya bahwa kecerdasan itu tetap, cenderung menghindari tugas-tugas yang menantang agar tidak terlihat tidak cerdas—mereka merasa tidak berdaya untuk mengubah situasi tersebut. Sebaliknya, orang dengan pola pikir berkembang akan secara aktif mencari tantangan, karena mereka percaya bahwa menerima dan berusaha mengatasi tantangan dapat meningkatkan kecerdasan[2]. Ingatkah Anda perbedaan reaksi siswa Jepang dan Kanada terhadap "nilai bagus" dan "nilai jelek" dalam penelitian Heine? Perbedaan itu hampir sepenuhnya mencerminkan perbedaan perilaku antara orang dengan pola pikir berkembang dan pola pikir tetap.

Orang dengan pola pikir yang berbeda juga cenderung memiliki gagasan yang berbeda tentang usaha dan praktik. Jika Anda berpikir bahwa kecerdasan pada dasarnya tetap, Anda ingin menunjukkan bahwa Anda secara bawaan cerdas, yang berarti Anda tidak ingin orang melihat Anda berusaha keras untuk mencapai prestasi tersebut. Saya sendiri tumbuh besar dan pernah menjadi guru di Inggris, saya sangat akrab dengan pola pikir ini. Sebaliknya, jika Anda berpikir bahwa kecerdasan dapat berkembang, Anda tidak akan merasa malu jika orang tahu Anda berusaha keras untuk mencapai prestasi, karena Anda merasa usaha membuat Anda lebih cerdas, dan usaha bukanlah bukti bahwa Anda kurang berbakat secara bawaan. Pualengco dan Zhao Zhiyu mengeksplorasi pola pikir ini pada siswa Amerika keturunan Eropa dan siswa Amerika keturunan Asia. Mereka memberikan tugas yang sangat menantang kepada siswa, dan sebelumnya memberikan mereka tugas untuk berlatih[3]. Setelah berlatih, mereka memberikan siswa dua kesempatan untuk secara terbuka mengungkapkan kepada teman sebaya seberapa banyak usaha yang mereka curahkan dalam latihan.

1 Heine SJ, et al.

2 Dweck C. *Mindset: How You Can Fulfil Your Potential*. London: Hachette UK, 2012.

3 Pualengco RP, Chiu CY, Kim YH. (2009). Cultural variations in pre-emptive effort downplaying. *Asian Journal of Social Psychology* 2009; 12(1):12–9.

Hasilnya menunjukkan bahwa hanya siswa Amerika keturunan Eropa yang sengaja meremehkan usaha yang mereka curahkan dalam latihan, peneliti berpendapat itu karena mereka ingin menjaga harga diri, agar tidak berprestasi terlalu buruk saat menghadapi tugas yang sesungguhnya.

Dweck mengembangkan skala untuk mengukur pola pikir ini. Dalam sampelnya di Amerika Serikat, sekitar 40% siswa memiliki pola pikir tetap, sekitar 40% siswa memiliki pola pikir berkembang, dan sekitar 20% siswa berada di antara keduanya[[1]]. Hal ini menyoroti poin penting yang telah dijelaskan dalam semua perbandingan lintas budaya sejauh ini: meskipun ada perbedaan signifikan antara siswa dari budaya yang berbeda, hal itu juga membuat orang mengabaikan perbedaan di dalam budaya. Tidak semua orang Barat percaya bahwa kecerdasan itu tetap, dan tidak semua orang Tiongkok percaya bahwa kecerdasan itu dapat dibentuk, tetapi memang ada jauh lebih banyak orang Tiongkok yang percaya bahwa kecerdasan dapat dikembangkan, dan ini sangat mungkin karena pengaruh budaya yang mereka terima sejak kecil.

Budaya Belajar Konfusian

SAYA bertemu Nancy di lantai bawah sebuah pusat perbelanjaan di Shanghai, kami berjanji bertemu di sebuah kafe bertema Paris. Nancy, seperti banyak orang Tiongkok yang saya temui, bersikeras untuk mentraktir saya kopi, meskipun jelas saya yang menyusahkannya untuk menjelaskan pendidikannya kepada saya. Nancy adalah seorang mahasiswa, murah senyum, dan sangat menyukai bahasa Inggris. Ia awalnya tinggal di daerah lain di Tiongkok, kemudian seluruh keluarganya pindah ke Shanghai. Kami berbicara tentang karangan, dan ia mengatakan salah satu jenis karangan yang sering ditulis siswa Tiongkok di sekolah adalah tentang cita-cita pribadi. Dalam karangan tersebut, mereka akan menuliskan seberapa besar tujuan mereka, dan seberapa keras mereka akan berusaha mencapainya. Mereka sering mencontoh teladan terkenal sebagai motivasi untuk mengejar tujuan, misalnya cendekiawan Dinasti Han, Kuang Heng.

Kuang Heng berasal dari keluarga miskin dan tidak punya uang untuk membeli lampu minyak untuk membaca di malam hari. Ia merasa itu membuang-buang waktu belajar yang berharga, jadi ia mengebor lubang kecil di dinding rumahnya, agar cahaya lampu dari rumah tetangga kaya bisa menembus lubang itu. Ia membaca di malam hari dengan sisa cahaya itu, dan kemudian menjadi cendekiawan yang luar biasa. Nancy mengatakan kepada saya, contoh lain favoritnya adalah Li Bai. Li Bai adalah penyair terkenal, karyanya termasuk "Geguritan Musim Semi". Li Bai telah banyak membaca buku sejak kecil, dan pada usia sepuluh tahun sudah bisa menulis puisi. Anak-anak Tiongkok membaca cerita-cerita ini sejak kecil, dan cerita-cerita ini menanamkan pada mereka kebajikan ketekunan dan kerja keras.

Pemikiran ini berasal dari Konfusius. Konfusius adalah seorang filsuf abad ke-6 SM yang pemikirannya memiliki pengaruh mendalam. Ia percaya bahwa pengembangan kebajikan adalah melalui pengetahuan untuk memperbaiki diri, dan tujuan pembelajaran dapat dicapai dengan berusaha keras untuk maju. Jadi, ketekunan dan

1 Dweck CS. Mindsets and Math/Science Achievement. New York: Carnegie Corp. of New York Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education, 2008.

kegigihan dalam menghadapi kesulitan menjadi sangat penting, bukan hanya karena apa yang bisa didapatkan dari itu, tetapi juga karena itu adalah dasar untuk menjadi orang yang bermoral atau mulia.

Saya tidak sengaja membicarakan hal ini ketika berbicara dengan Ronnie. Ronnie adalah seorang pemuda berwawasan luas, yang dididik di Tiongkok tetapi saat ini menjalankan bisnis bimbingan belajar di Kanada. Kami berbicara di kafe yang ramai tentang pendidikan moral, dan perbedaannya di berbagai negara. Saya bertanya kepadanya: "Di Tiongkok, apa artinya bermoral, menjadi anak baik?" Jawabannya mengejutkan saya: "Disiplin diri, rajin, cerdas itu pasti, dan juga, Anda harus menjadi teladan."

Pada saat itu jawaban ini membingungkan saya, karena berbeda dengan pemahaman saya tentang "moralitas". Pemahaman saya tentang "moralitas" terutama mengacu pada cara Anda memperlakukan orang lain, tetapi kemudian saya menyadari bahwa pandangan orang Tiongkok tentang "moralitas" lebih luas dan berbeda. Li Jin menunjukkan bahwa tradisi intelektual Konfusianisme berpendapat, "Belajar tidak hanya membuat seseorang menjadi lebih cerdas, tetapi juga menjadi orang yang lebih baik. Tujuan akhir dari pembelajaran adalah pengembangan diri, sekaligus memberikan kontribusi kepada orang lain."[1]

Jika pengembangan diri dijadikan tujuan moral, itu agak tidak adil, karena hanya sebagian orang yang dapat melakukannya karena kemampuan belajar bawaan mereka. Namun, pandangan lain tentang belajar dalam tradisi Konfusianisme adalah, "Belajar tidak memberikan hak istimewa kepada siapa pun, juga tidak mendiskriminasi siapa pun. Setiap orang, terlepas dari kemampuan bawaan dan lingkungan sosial, memiliki kemampuan untuk mencari dan memperoleh pengetahuan."[2] Tumbuh dalam budaya Konfusianisme tampaknya berkontribusi pada pola pikir berkembang anak-anak Tiongkok.

Orang Tua dan Guru

NAMUN, bagaimana pola pikir ini ditanamkan pada mereka? Seperti yang telah disebutkan sebelumnya, anak-anak Tiongkok sejak kecil mendengar kisah-kisah cendekiawan terkenal yang tekun belajar. Kartu ucapan Tiongkok berfokus pada pengalaman dan proses usaha keras, bukan pada perasaan pencapaian tujuan. Mengenai kegunaan kecerdasan dan usaha, ada dua sumber informasi langsung lainnya yang paling banyak menghabiskan waktu bersama anak-anak: guru dan orang tua.

Dua kali saya mewawancarai guru-guru Tiongkok, suasana tiba-tiba menjadi canggung ketika mereka membicarakan kesan mereka tentang sistem pendidikan Inggris dan Amerika, karena kesan mereka secara umum tidak terlalu positif. Guru matematika Wendy pernah mengajar matematika di Inggris selama beberapa minggu, itu adalah program yang diluncurkan pemerintah Inggris untuk belajar dari orang Shanghai. Lina pernah mengajar di Amerika selama setahun. Saya bertanya kepada mereka pendapat mereka tentang sistem asing ini, mereka berbicara tentang bagaimana guru menghabiskan banyak perhatian untuk membuat pelajaran lebih

1 Li J. (2012); 14.
2 Ibid.

menarik, mereka sangat menyukai hal ini, tetapi kemudian mereka dengan canggung mengatakan komentar serupa: “Namun, satu hal yang saya rasa aneh adalah guru-guru Inggris akan memberikan tugas dengan tingkat kesulitan yang berbeda kepada siswa. Beberapa siswa hanya mengerjakan matematika yang sangat sederhana. Jika standar belajar siswa berbeda, bagaimana mereka bisa mengejar ketertinggalan?” Komentar ini mengingatkan saya pada Bart Simpson dari kartun *The Simpsons*, ia pernah berkata pada saat yang lebih cerdas: “Saya akan langsung saja! Karena kita sudah berada di dasar kelas, sekarang kita harus mengejar ketertinggalan teman sekelas lainnya dengan cara belajar lambat? Itu ide yang sangat jenius!”

Di Tiongkok, setiap pelajaran yang saya amati mengajarkan hal yang sama kepada semua siswa. Meskipun beberapa siswa belajar dengan sangat cepat dan jauh di depan, tidak ada yang mengerjakan soal latihan yang lebih mudah, atau dibimbing tugas lain oleh asisten guru. Tentu saja, beberapa siswa akan tertinggal, dan guru akan menggunakan waktu di kelas atau di luar jam pelajaran untuk membantu anak-anak ini. Tetapi guru tetap berusaha membantu mereka mencapai tingkat yang sama dengan teman sekelas. Mereka memberikan tantangan kepada siswa, alih-alih mengalah. Guru mengharapkan dan mendukung siswa-siswa tersebut untuk menghadapi tantangan, dan menyebarkan gagasan bahwa keberhasilan dapat diraih dengan usaha yang cukup.

Selain itu, cara guru memuji siswa juga berbeda. Li Jin dalam bukunya menjelaskan pengalamannya: “Selama bertahun-tahun saya sekolah, setiap kali selesai ujian besar atau kecil, guru biasanya meminta siswa yang paling rajin untuk berdiri, agar semua orang bertepuk tangan atas kerja kerasnya, bukan meminta siswa yang nilainya terbaik untuk berdiri menerima pujian.”[1] Dweck berpendapat bahwa praktik memuji usaha daripada prestasi adalah cara paling efektif untuk menumbuhkan pola pikir berkembang pada anak-anak[2]. Namun, seperti banyak konsep dalam buku ini, ini tidak berarti saya menganjurkan sekolah-sekolah Inggris untuk tiba-tiba beralih ke metode ini. Dalam satu kelas, ketika beberapa anak semakin tertinggal dari teman sebaya setiap tahun, dan beberapa anak baru belajar bahasa Inggris, memberikan tugas belajar yang sama kepada semua anak tidaklah tepat. Jika anak-anak telah hidup bertahun-tahun dalam sistem yang menumbuhkan pola pikir tetap, meminta siswa yang rajin untuk berdiri agar semua orang bertepuk tangan, mungkin akan membuatnya merasa malu, karena dalam sistem seperti itu, kerja keras adalah tanda kurangnya bakat bawaan. Cara Tiongkok itu hanya efektif jika diterapkan sejak awal.

Inilah situasi di Tiongkok: orang tua menanamkan gagasan-gagasan itu pada anak-anak sejak kecil. Orang tua Tiongkok biasanya sengaja meremehkan prestasi anak-anak, karena mereka percaya bahwa tugas orang tua adalah mendorong anak untuk berusaha, khawatir bahwa menyoroti prestasi anak dapat menyebabkan mereka kehilangan motivasi belajar. Berdasarkan alasan yang serupa, mereka juga lebih cenderung menonjolkan kegagalan anak-anak, tetapi cara mereka menonjolkan kegagalan tidak sekeras yang dipikirkan orang Barat. Ketika orang tua di Inggris atau Amerika Utara menyoroti kegagalan anak, anak akan merasa sangat terluka, atau melukai harga diri anak, karena mereka biasanya percaya bahwa sifat-sifat itu tetap, sehingga faktor apa pun yang menyebabkan anak gagal akan selalu menyertai anak,

1 Li J. (2012); 13.
2 Dweck CS. (2008).

membuat mereka tidak pernah bisa menonjol. Oleh karena itu, orang Barat biasanya memuji sifat-sifat positif anak, seperti "Kamu pintar sekali!" dan sejenisnya, alih-alih mengakui kelemahan mereka. Ronnie, ketika berbicara tentang pengalamannya mengajar matematika kepada siswa di Kanada, dengan sengaja melebih-lebihkan hal ini, yang membuat saya tersenyum. Ia berkata: "Ketika siswa Asia melakukan kesalahan matematika, ia akan langsung memberitahu siswa bahwa ia salah. Tetapi ketika siswa Amerika Utara melakukan kesalahan, ia akan mengatakan bahwa siswa itu sangat kreatif."

Ketika orang tua di budaya Timur menunjukkan kegagalan atau kesalahan anak, tujuannya adalah agar anak dapat tumbuh dan berkembang. Wu Feiran dan rekan-rekannya mewawancarai siswa untuk memahami reaksi orang tua mereka terhadap keberhasilan dan kegagalan di sekolah. Mereka menemukan bahwa anak-anak Tiongkok tidak merasa reaksi orang tua itu negatif, tetapi mereka memang menyebutkan bahwa ketika nilai mereka jelek, orang tua akan turun tangan, mendukung mereka untuk belajar dari kesalahan. Orang tua Tiongkok juga lebih aktif terlibat dalam pendidikan anak-anak daripada orang tua Amerika[1]. Kinerja mereka tidak kekurangan kehangatan[2], tetapi mereka tidak seperti orang tua Amerika yang meningkatkan harga diri anak-anak dengan pujian palsu.

Kadang-kadang, ketika saya berbicara dengan orang Tiongkok tentang pekerjaan saya, mereka akan bertanya: "Perbedaan budaya begitu besar, bagaimana Anda mengambil pelajaran dari Tiongkok?" Biasanya saya akan menjawab bahwa beberapa praktik terkait dengan budaya, tetapi ada juga beberapa praktik yang dapat dipindahkan dan diterapkan di Barat. Namun, di sini saya ingin berpendapat bahwa budaya itu sendiri juga memiliki hal yang patut dipelajari. Orang tua balita dan guru sekolah dasar dapat mengajarkan anak-anak kebajikan belajar, membuat mereka memahami pentingnya ketekunan, kegigihan, ketabahan, serta kebajikan tradisional seperti kebaikan, kejujuran, dan lain-lain. Mereka dapat menghindari memuji kecerdasan atau kepandaian anak (saya tahu ini sulit dilakukan), dan lebih menekankan pada usaha dan keterampilan belajar anak. Mengenai kelemahan anak saat ini, tidak perlu terlalu khawatir menunjukkannya akan melukai harga diri, selama disampaikan dengan cara yang mendukung anak, dan menyarankan bagaimana mereka dapat memperbaikinya, teguran seperti itu tidak akan merugikan.

---

1 Ng, F. F. Y., Pomerantz, E. M., & Lam, S. F. (2007). European American and Chinese parents' responses to children's success and failure: implications for children's responses. *Developmental Psychology*, 43(5), 1239.

2 Greenberger E, Chen C, Tally SR, Dong Q. Family, peer, and individual correlates of depressive symptomatology among US and Chinese adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2000; 68(2):209.

12
Legenda Tiongkok, Guanxi, dan Pekerja Migran
Chinese Legends, Guanxi and Migrant Workers

千軍萬馬過獨木橋。
Ribuan tentara dan kuda melewati jembatan papan tunggal.
(Pepatah Tiongkok)

Anqi tidak hanya harus mengerjakan pekerjaan rumah selama tiga atau empat jam setiap malam, tetapi juga sebagian besar waktu di akhir pekan ia harus mengikuti les tambahan bahasa Mandarin, bahasa Inggris, matematika, vokal, dan bola basket, sehingga ia hampir tidak punya waktu luang. Tentu saja, saya sudah mendengar kisah-kisah *Tiger Mom*, seperti orang tua Tiongkok yang memaksa anak-anak mereka mengikuti berbagai les tambahan dan menuntut mereka berlatih kegiatan-kegiatan ini secara ekstrem. Namun, jadwal mingguan Anqi tetap mengejutkan saya, karena Jenny sama sekali berbeda dengan gambaran *Tiger Mom* yang saya perkirakan. Di mata saya, *Tiger Mom* adalah ibu yang terlalu ketat, tidak simpatik terhadap penderitaan anak, mengenakan *stiletto* tajam, dan mengancam akan membakar mainan kesayangan anak. Jenny justru mengenakan sepatu kets dan bando. Ia memuji Anqi, dan tidak berharap Anqi kuliah di luar negeri, karena "Saya akan merindukan anak saya." Suatu hari sepulang sekolah, ia berhenti di depan gerbang kompleks dan mengambil sesuatu dari kotak pos—dua kaus Taylor Swift, itu adalah kejutan yang ia berikan kepada Anqi. Jadi Jenny jelas bukan *Tiger Mom*, tetapi mengapa Anqi tidak punya banyak waktu istirahat? Jenny menjelaskan kepada saya sambil memasak makan malam: "Semua orang mengikuti les tambahan. Jika Anqi tidak ikut, ia akan sangat cemas karena akan tertinggal dari teman-temannya." Ia menutup pintu lemari es. "Tapi itu bukan satu-satunya alasan, ini juga untuk masuk sekolah menengah atas yang bagus, agar bisa lulus *Gaokao* dengan baik, dan masuk universitas yang bagus." Ia menggelengkan kepalanya. "Namun, tekanannya terlalu besar, siswa Shanghai sangat, sangat menyedihkan."

Ribuan Tentara dan Kuda Melewati Jembatan Papan Tunggal

GAOKAO adalah ujian yang diikuti siswa Tiongkok pada usia delapan belas tahun untuk masuk universitas. Ujian ini mencakup banyak mata pelajaran secara berturut-turut, berlangsung selama dua hari, dengan total sembilan jam. Mata pelajaran yang diuji meliputi bahasa Mandarin, bahasa Inggris, matematika, serta mata pelajaran sastra atau sains lainnya. Mengatakan bahwa ujian ini penting adalah meremehkan. Selain siswa yang diterima di universitas berdasarkan "bakat khusus", nilai *Gaokao* adalah satu-satunya faktor yang menentukan apakah Anda dapat masuk universitas, universitas mana, dan jurusan apa. Universitas mana yang Anda masuki akan menentukan pekerjaan apa yang dapat Anda dapatkan setelah lulus, dan dengan

demikian menentukan tingkat gaji serta gaya hidup yang akan Anda nikmati di masa depan.

Memilih sekolah juga secara tidak langsung memengaruhi peluang pernikahan. Saya tidak sengaja menemukan pasar perjodohan di Taman Rakyat Shanghai, yang disebut orang Tiongkok sebagai "Sudut Kencan Taman Rakyat". Orang tua memajang informasi anak-anak mereka di pinggir jalan, termasuk usia, pekerjaan, pendapatan, pendidikan, zodiak, dan lain-lain, dengan harapan dapat mengatur kesempatan perjodohan bagi anak-anak dewasa mereka. Jika Anda tidak lulus *Gaokao* dengan baik, peluang Anda untuk menemukan pasangan hidup akan sangat berkurang. Karena nilai menentukan masa depan, kecurangan dalam *Gaokao* sangat umum. Tahun lalu, di Provinsi Henan, pengawas ujian terpaksa mengerahkan *drone* ke lokasi ujian *Gaokao*, berputar-putar di atas peserta ujian, untuk mendeteksi sinyal nirkabel dari *smartphone*. Setiap tahun ada saja siswa yang menyewa joki ujian.

Setiap tahun, sekitar sembilan juta lebih siswa mengikuti *Gaokao*. Meskipun ujian ini secara umum dianggap sebagai satu-satunya jalan menuju kesuksesan, kurang dari tujuh juta siswa berhasil masuk universitas, dan hanya beberapa ribu yang diterima di jurusan populer di universitas-universitas ternama. Oleh karena itu, Tiongkok sering menggambarkan *Gaokao* sebagai "ribuan tentara dan kuda yang melewati jembatan papan tunggal". *Gaokao* dimulai pada tahun 1952, tetapi ia juga merupakan bagian dari tradisi "satu ujian menentukan seumur hidup" yang telah ada di Tiongkok selama ribuan tahun. Sejak pertengahan Dinasti Tang, Tiongkok telah merekrut pejabat melalui ujian kenegaraan. Cendekiawan-cendekiawan terkenal yang diceritakan Nancy di sekolahnya, yang belajar keras hingga larut malam dengan memanfaatkan cahaya lilin tetangga dan membaca buku-buku, adalah untuk mengikuti ujian yang mengubah hidup seperti ini. Belajar keras yang dipuji Konfusianisme ada dalam budaya ini, budaya yang telah menekankan ujian secara ekstrem selama ribuan tahun, dan terus berlanjut hingga kini. Maka, tidak heran siswa Tiongkok menanggung tekanan belajar yang sangat besar.

Tekanan ini berasal dari orang tua, yang biasanya menetapkan standar tinggi untuk prestasi akademik anak-anak mereka, kadang-kadang merasa tidak puas terlepas dari nilai anak saat ini[1]. Tekanan juga bisa datang dari kakek-nenek, yang sering memainkan peran penting dalam kehidupan anak-anak Tiongkok, membantu menjaga mereka saat orang tua bekerja. Meskipun dalam banyak hal ini adalah hal yang baik, bagi anak-anak yang sudah sangat tertekan, itu adalah tekanan tambahan. Terutama kebijakan satu anak di Tiongkok mungkin berarti harapan kakek-nenek, nenek-kakek, dan orang tua semuanya tertumpu pada satu anak. Saya memiliki lima anak, dan orang tua saya lebih santai dalam membesarkan kami, jadi saya tidak bisa membayangkan seperti apa tekanan ini, tetapi ketika saya mengunjungi klub membaca dan menulis bahasa Inggris, saya melihat sebuah puisi di dinding, dan saya tidak bisa menahan diri untuk merasa sedih. Itu adalah karya seorang gadis berusia sepuluh tahun, berjudul "Ujian".

Ujian besar, ujian kecil, semua penting,
Aku hampir pingsan!
Ujian tengah semester terlalu buruk,

1 Chao R, Tseng V. Parenting of Asians. Handbook of Parenting 2002; 4:59–93.

Nenek pusing, kakek melompat-lompat.
Duniaku tidak kosong,
Tapi otakku kosong melompong.
Guru semakin ketat,
Meragukan aku ini kayu busuk.
Teman sekelas tidak akan mengganggku,
Hanya akan melontarkan kata-kata menyakitkan kepadaku.
Aku takut teriakan dan tangisan tak berujung.
Betapa ku berharap aku sangat hebat,
Bisa menunjukkan kekuatan ilahi.
Sejak itu aku mulai mengerti,
Hidup ini membosankan, aku harus berusaha keras.

Kami Tidak Punya Pilihan Lain

PERSAINGAN ketat untuk masuk ke sekolah-sekolah bergengsi telah membuat prestasi akademik siswa Shanghai sangat menonjol, tetapi orang tua yang saya wawancarai tidak ingin anak-anak mereka menanggung tekanan tersebut. Bahkan, saat saya menulis bab ini, saya menerima email dari Jenny. Di paragraf kedua emailnya, ia menulis: "Musim dingin ini di Tiongkok selatan sangat dingin. Hari ini mencapai suhu terendah Shanghai dalam tiga puluh tahun. Untungnya sekarang liburan musim dingin, tetapi Anqi masih harus mengikuti les matematika. Siswa Tiongkok sungguh menyedihkan, dan kami tidak bisa berbuat apa-apa."

Seorang teman Michelle mengundang saya untuk tinggal di rumahnya selama akhir pekan. Namanya Lei, ia punya seorang putra berusia enam tahun. Ia bercerita tentang tekanan yang ia alami di masa lalu, dan ketidakpuasan masa kecilnya terhadap orang tuanya bahkan berlanjut hingga dewasa: "Orang tua saya memberi saya tekanan yang sangat besar. Ketika saya bekerja di Shanghai, gaji saya jauh lebih tinggi dari sebelumnya, tetapi orang tua saya tetap tidak puas." Lei tidak ingin menularkan tekanan itu kepada anaknya. Michelle, Jenny, atau Irene (teman Lei) juga tidak ingin, tetapi mereka semua sangat menyadari lingkungan pendidikan tempat anak-anak mereka berada.

Putra Lei, Alexander, bisa bermain ukulele. Jadi, ketika kami dan Irene mengobrol di sebuah kafe, saya bertanya kepadanya sebuah pertanyaan setengah bercanda untuk memahami motivasinya. "Jika Alexander menjadi pemain ukulele terkenal, berprestasi cemerlang di dunia musik, tetapi gagal dalam semua ujian sekolah, apakah Anda akan bahagia?"

Ia tertawa, "Secara pribadi, saya tidak peduli nilai. Bagi kebanyakan orang tua, ketika anak masih kecil, mereka juga tidak peduli. Tapi saya tidak tahu, kalau ia benar-benar mencapai tingkat itu, dan guru mulai menekan saya, saya juga tidak tahu apakah saya bisa bertahan! Banyak tekanan orang tua datang dari guru. Sekolah menekan guru, lalu guru berbalik menekan orang tua."

"Bagaimana caranya?" tanya saya, "Bagaimana guru mengalihkan tekanan ke orang tua?"

"Kirim SMS!" Saat itu Irene mulai berbicara bahasa Mandarin, jadi saya menunggu Lei menerjemahkannya untuk saya. "Kirim SMS setiap hari, sepuluh kali sehari, bilang anak Anda nilainya jelek, Anda harus lebih mengawasi ia mengerjakan PR, dan semacamnya."

Ia mencondongkan tubuh ke meja, memindahkan kopi saya ke samping, dan menunjukkan pesan singkat dari guru putranya. Meskipun saya tidak bisa membaca isinya, saya bisa melihat bahwa ia sering berkomunikasi dengan guru. Ia mengatakan kepada saya bahwa pesan-pesan itu terutama tentang bagaimana ia perlu lebih mengawasi pekerjaan rumah putranya, memastikan ia mengerjakannya dengan benar.

Bahkan tanpa tekanan dari guru, cara *Gaokao* yang "satu ujian menentukan seumur hidup" sudah cukup membuat orang tua mengawasi pelajaran anak-anak mereka dengan ketat. Selama saya di Shanghai, saya bertanya kepada beberapa orang mengapa harus menggunakan metode satu ujian yang menentukan seumur hidup ini, hanya membuka satu jembatan papan tunggal untuk dilewati ribuan pasukan dan kuda. Mengapa tidak setidaknya membiarkan beberapa jurusan populer membuka wawancara untuk memahami proses berpikir atau minat siswa; atau melonggarkan standar penerimaan universitas, juga melihat berbagai nilai ujian yang berbeda atau prestasi siswa?

Belakangan saya mengetahui bahwa pemerintah Tiongkok saat ini juga berpikir demikian. Beberapa minggu setelah saya kembali ke Inggris, Partai Komunis Tiongkok mengumumkan reformasi *Gaokao* untuk mengurangi tekanan pada kaum muda[[1]]. Di masa depan, siswa tidak perlu memilih antara jurusan sastra atau sains. Selain tiga mata pelajaran inti—bahasa Mandarin, bahasa asing (tidak harus bahasa Inggris), dan matematika—mereka dapat memilih tiga mata pelajaran dari tujuh "mata pelajaran pilihan". Siswa dapat mengikuti ujian mata pelajaran pilihan dua kali, dan memilih nilai terbaik dari dua kali ujian tersebut. Mekanisme seleksi masuk universitas juga akan mempertimbangkan aspek lain dari prestasi sekolah menengah atas, seperti standar moral, pengembangan seni, praktik sosial, dan lain-lain. Meskipun pilihan mata pelajaran yang lebih banyak dan kesempatan mengulang ujian dapat mengurangi tekanan, beberapa pihak khawatir bahwa mengurangi pentingnya nilai *Gaokao* dapat menyebabkan ketidakadilan dalam penerimaan mahasiswa.

Ini adalah pandangan Ronnie tentang reformasi: "Jika pemerintah benar-benar ingin memberikan lebih banyak otonomi kepada universitas, mereka perlu memastikan transparansi mekanisme seleksi. Ini mungkin lebih sulit diterapkan di beberapa provinsi; jika diterapkan di beberapa provinsi pedalaman, hasilnya mungkin akan sangat buruk. Anak-anak dari keluarga kaya dan anak-anak pejabat tinggi paling mudah diterima di sekolah."

Pada dasarnya, meskipun ada niat untuk mereformasi *Gaokao* di tingkat atas, praktik "satu ujian menentukan seumur hidup" terus berlanjut begitu lama karena sistem penentu masa depan melalui ujian ini memiliki integritas (dengan asumsi pengawasan *drone* efektif, dan *Gaokao* diatur dengan baik). Sayangnya, universitas-universitas di Tiongkok sangat rentan terhadap korupsi. Pada tahun 2015 saja, lima puluh dua manajer senior telah dihukum karena pelanggaran hukum dan peraturan,

1 East China Normal University (2015) Gaokao to be reformed: A better Channel for social mobility?; Tersedia di: http://english.ecnu.edu.cn/df/cf/c1706a57295/page.htm

dan itu terjadi bahkan ketika mereka tidak dapat menerima suap untuk memasukkan siswa. Jika metode penerimaan universitas di kemudian hari menjadi lebih beragam, kemungkinan besar para pejabat akan mulai menerima permintaan karena praktik budaya "guanxi", meminta untuk saling membantu.

Guanxi dan Penerimaan

"GUANXI" (關係) sering diterjemahkan sebagai "hubungan interpersonal" atau "jaringan", tetapi kedua terjemahan ini tidak sepenuhnya mencakup luas dan kompleksitasnya. "Guanxi" adalah inti dari budaya Tiongkok, merujuk pada jaringan hubungan timbal balik yang saling menguntungkan, baik secara publik maupun pribadi. Di suatu negara, jika Anda menghadapi kesulitan dan lembaga pemerintah belum tentu dapat memberikan dukungan finansial atau hukum, memiliki jaringan hubungan yang dapat memberikan dukungan tepat waktu menjadi semakin penting. Kerabat dari keluarga besar adalah bagian dari "guanxi", orang-orang yang belajar atau bekerja bersama juga bagian dari "guanxi". Hubungan-hubungan ini dipelihara dengan memberi dan menerima bantuan serta hadiah. Jika seseorang membantu Anda, Anda akan kehilangan muka jika tidak membalas budi, dan orang lain juga akan merasa Anda tidak tahu berterima kasih. Jadi, jika anggota komite penerimaan sekolah bergengsi pernah menerima bantuan dari teman sekelasnya, dan teman sekelasnya meminta dia untuk memberikan perhatian khusus pada keponakannya saat meninjau daftar penerimaan, dia akan berada dalam posisi yang sangat sulit.

Jika Anda memiliki anak yang akan masuk sekolah dasar, "guanxi" dapat membantu Anda memasukkan anak Anda ke sekolah bergengsi. Secara teoritis, sekarang sudah tidak ada lagi "sekolah kunci" (dulu pemerintah mengalokasikan guru dan sumber daya terlebih dahulu ke sekolah kunci; sekolah kunci dapat memilih siswa "terbaik"), tetapi masyarakat umum tetap merasa bahwa sekolah-sekolah tertentu lebih baik, dan berbagai jenis sekolah tunduk pada peraturan yang berbeda. Dulu, anak-anak Shanghai setelah lulus sekolah dasar seharusnya masuk sekolah menengah pertama setempat, dan sekolah juga seharusnya menerima siswa sesuai zona sekolah. Namun, memberi hadiah kepada guru pada waktu yang tepat atau mengundang kepala sekolah makan malam mahal, dapat meningkatkan kesempatan anak masuk sekolah bergengsi.

Selain itu, ada proses yang lebih formal, yang memilih berdasarkan kemampuan finansial (jangan lupa kemampuan untuk membeli properti di dekat sekolah terkenal). Sekolah umum hanya dapat menerima siswa dari zona sekolahnya, tetapi "Sekolah Demonstrasi Eksperimental Kota" dapat menerima siswa dari seluruh Shanghai. Sekolah semacam ini dapat memungut "biaya pilihan sekolah" (hingga 30.000 RMB, sekitar 4.400 USD) dari siswa "di luar zona sekolah". Namun, meskipun Anda mampu membayar biaya ini, jika Anda tidak mampu membayar hadiah yang diperlukan untuk membangun "guanxi", Anda tetap tidak dapat memasukkan anak Anda ke sekolah-sekolah tersebut[1]. Sekarang Anda dapat memahami, ada alasan yang sedikit lebih komersial mengapa guru akan menekan orang tua untuk mengawasi pelajaran anak-anak: kemampuan sekolah untuk terus mempertahankan reputasi yang sangat baik,

1 Qian H, Walker A. Dalam: Tony Townsend dan John MacBeath (eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Jerman: Springer, 2011: 209-25.

menciptakan eksklusivitas yang sulit dijangkau, dan memungut “biaya pilihan sekolah” tergantung pada prestasi siswa. Prestasi siswa yang unggul adalah alat promosi terbaik bagi sekolah.

Kebijakan formal dan informal ini bergabung membentuk sebuah sistem. Dalam sistem ini, hanya keluarga kaya dan berkuasa yang memiliki “guanxi” yang dapat memasukkan anak-anak mereka ke sekolah dengan sumber daya terbaik. Tidak heran jika varians nilai PISA Shanghai, proporsi yang disebabkan oleh latar belakang keluarga siswa, jauh lebih tinggi dari rata-rata OECD, dan juga lebih tinggi dari lima belas negara teratas PISA lainnya selain Singapura, serta Inggris dan Amerika Serikat. Ini baru kasus Shanghai. Jika nilai siswa dari seluruh Tiongkok diperhitungkan, situasinya mungkin lebih buruk.

Shanghai bukanlah tipikal seluruh Tiongkok. Nanti kita akan melihat lagi pandangan Ronnie, karena ia tidak dididik di Shanghai. Ia berasal dari Mongolia Dalam (daerah otonom di Tiongkok), dan baru kemudian kuliah di Shanghai, sehingga ia menyaksikan beberapa perbedaan utama. Ia secara proaktif mengingatkan saya: “Sebenarnya saya sangat berharap Anda menganggap Shanghai sebagai pengecualian; kota ini sangat berbeda dari bagian lain Tiongkok. Shanghai sejak awal sudah memiliki banyak sumber daya, ada sekolah-sekolah bagus di sini, PDB jauh lebih tinggi, dan itu terkait dengan hasil ujian. Dibandingkan dengan bagian lain Tiongkok, Shanghai adalah kota yang sangat internasional.”

“Banyak orang salah menafsirkan hasilnya, menganggap Shanghai mewakili Tiongkok, dan berpikir Tiongkok berprestasi sangat baik, sambil berkata: ‘Oh, lihat, Tiongkok berprestasi sangat baik.’ Ya, sampai batas tertentu, jika Anda hanya melihat beberapa kota besar, memang demikian, tetapi ada perbedaan besar di dalamnya. Saya punya beberapa teman yang pada usia tiga belas tahun, di tengah-tengah sekolah, pindah dari Tiongkok Timur Laut ke Shanghai, dan mengalami *culture shock*. Mereka membutuhkan waktu bertahun-tahun untuk beradaptasi dengan Shanghai, dan sangat terkesan dengan tingkat perkembangan sistem pendidikan Shanghai.”

“Bagaimana mereka bisa masuk sekolah negeri?” tanya saya. Saya bertanya pertanyaan ini karena Tiongkok memiliki sistem “hukou” (户口), di mana setiap orang terdaftar di kampung halamannya, dan hanya dapat menikmati layanan publik di tempat terdaftar. “Apakah itu melalui ‘guanxi’?” tanya saya, sekalian melatih kosakata baru ini.

> “Betul. Mereka bukan anak-anak pekerja migran, mungkin anak-anak pengusaha atau profesor, jadi saya kira mereka punya *hukou*, atau majikan orang tua mereka akan memastikan anak-anak itu bisa bersekolah di sekolah negeri di Shanghai.”

Hukou dan Penduduk Migran

SAYA pertama kali mendengar konsep “hukou” saat saya mengobrol dengan Nancy di kafe Paris. Nancy menjelaskan kepada saya bahwa ketika orang tuanya pertama kali pindah ke Shanghai, mereka tidak membawa serta ia dan adiknya, melainkan menitipkan mereka kepada kakek-nenek. Karena keluarga mereka bukan asli Shanghai dan tidak memiliki “hukou” di Shanghai, Nancy akan kesulitan masuk sekolah negeri

umum jika ia ikut pindah ke Shanghai. Jadi, orang tua yang ingin pindah ke kota-kota Tiongkok seringkali menghadapi pilihan—meninggalkan anak-anak mereka di kampung halaman, atau membawa mereka ke kota untuk bersekolah di sekolah swasta yang murah. Untungnya, pemerintah kota Shanghai baru-baru ini menerima banyak anak pekerja migran masuk ke sekolah dasar negeri Shanghai, tetapi kapasitas sistem sekolah negeri di daerah sekitar Shanghai terbatas, dan masih ada beberapa sekolah anak pekerja migran (*migrant school*) di sana.

Saya menghabiskan seminggu di sebuah sekolah pekerja migran, mengajar bahasa Inggris di kelas empat dan lima. Situasinya tidak buruk, guru-guru tampaknya sangat peduli pada anak-anak, dan juga serius dalam mengajar. Siswa memiliki buku teks, dan setiap kelas memiliki televisi besar yang dapat menampilkan *slide PowerPoint*, tetapi kualitas sekolah tersebut jelas tidak sebaik sekolah negeri yang pernah saya kunjungi[1]. Misalnya, toilet hanya berupa tiga parit panjang yang digali di tanah, tanpa bilik kecil, dan digunakan bersama oleh staf dan siswa. Jadi, ketika saya pergi ke sekolah itu, saya berusaha tidak minum air, agar tidak perlu menggunakan toilet. Ketika saya berbicara dengan guru-guru di sana, saya mengetahui bahwa banyak guru tidak memiliki kualifikasi guru sekolah negeri, dan guru-guru yang memiliki kualifikasi berharap dapat segera pergi dari sana untuk mengajar di sekolah negeri dengan gaji yang lebih baik. Tingkat bahasa Inggris siswa juga jauh di bawah harapan kurikulum. Guru memberi saya buku teks kelas empat dan lima untuk persiapan pelajaran, tetapi setelah lima belas menit mengajar, saya menyerah sepenuhnya pada persiapan awal, karena saya menemukan bahwa anak-anak itu hampir tidak mengerti kata kerja apa pun, apalagi tenses.

Seorang guru memberitahu saya bahwa orang tua anak-anak ini adalah penduduk luar Shanghai yang hanya memegang "izin tinggal" (*residence permit*). "Izin tinggal" hanya diberikan kepada mereka yang dapat membuktikan memiliki pekerjaan tetap, tempat tinggal, dan bukti pembayaran jaminan sosial setidaknya enam bulan. Shanghai juga memiliki beberapa pekerja migran yang hanya memegang "izin tinggal sementara" (*temporary residence permit*). Mereka mungkin telah bekerja di Shanghai selama bertahun-tahun, tetapi bekerja paruh waktu atau pekerjaan tidak tetap atau tempat tinggal tidak tetap. Saya kira, orang-orang inilah yang meninggalkan anak-anak mereka di kampung halaman atau menitipkan mereka kepada kakek-nenek untuk bekerja di kota. Mereka telah menambah enam puluh juta "anak-anak yang ditinggalkan" (*left-behind children*) di Tiongkok.

Ketika pekerja migran dengan izin tinggal membawa anak-anak mereka ke kota, anak-anak dapat bersekolah dasar setempat (sekolah negeri atau sekolah swasta yang terdaftar). Namun, orang yang tidak memiliki *hukou* lokal tidak dapat mengikuti ujian masuk sekolah menengah atas Shanghai, terlepas dari ada atau tidaknya izin tinggal. Ini berarti remaja yang ingin masuk sekolah menengah atas harus kembali ke "kampung halaman" untuk mengikuti ujian masuk sekolah menengah atas. Karena ujian masuk sekolah menengah atas bervariasi dari satu daerah ke daerah lain, meskipun mereka tidak kembali ke kampung halaman untuk bersekolah menengah

1 Beberapa peneliti masing-masing menemukan bahwa kualitas pendidikan di sekolah anak pekerja migran swasta lebih rendah daripada sekolah negeri. Lihat Chen, Y., & Feng, S. (2013). Access to public schools and the education of migrant children in China. *China Economic Review*, 26, 75-88.

pertama secara keseluruhan, setidaknya mereka akan kembali untuk tahun terakhir sekolah menengah pertama.

Zhan Haite adalah salah satu anak dari populasi bergerak ini. Meskipun ia telah tinggal di Shanghai sejak usia empat tahun, orang tuanya tidak memiliki *hukou* Shanghai, sehingga pada usia empat belas tahun ia menghadapi pilihan: kembali ke kampung halaman orang tuanya untuk bersekolah menengah atas, atau tidak sekolah menengah atas. Zhan Haite tidak ingin jauh dari keluarganya demi sekolah menengah atas, ke tempat yang sama sekali tidak ia kenal. Jadi, ia melakukan tindakan yang sangat tidak biasa: ia tinggal di Shanghai, belajar mandiri beberapa mata pelajaran sekolah menengah atas, dan secara proaktif menyerukan perhatian terhadap hak-hak pekerja migran di Weibo. Pada 8 Juni 2012, Zhan Haite memposting foto dirinya memegang selembar kertas putih, bertuliskan: "Kembalikan hak ujian masuk sekolah menengah pertamaku." Setelah itu, ia mengundang mereka yang menentang penduduk luar untuk sekolah menengah atas di Shanghai untuk berdebat dengannya di Komite Pendidikan Kota Shanghai. Ia bukan orang pertama yang mengangkat isu ini. Untuk membuat sistem lebih adil, pemerintah merespons dengan mengubah kebijakan, mengizinkan beberapa anak pekerja migran yang "memenuhi syarat" untuk bersekolah menengah atas di Shanghai. Namun, perubahan ini baru terwujud pada tahun 2013, setelah Shanghai mengguncang dunia dengan nilai PISA yang luar biasa pada tahun 2009 dan 2012.

Kebijakan sebelumnya menyebabkan banyak anak pekerja migran (kelompok dengan pendidikan terendah dalam masyarakat Shanghai) terpaksa meninggalkan Shanghai pada usia tiga belas atau empat belas tahun, tepat sebelum usia partisipasi dalam tes PISA. Dari sini dapat dimengerti mengapa jumlah siswa berusia lima belas tahun yang disediakan oleh otoritas Shanghai sangat sedikit: dari total populasi 23.019.196 jiwa, hanya 108.056 siswa berusia lima belas tahun. Tom Loveless dari Brookings Institution di Washington D.C., Amerika Serikat, menunjukkan bahwa jumlah siswa berusia lima belas tahun ini setara dengan negara yang populasinya hanya separuh dari Shanghai. Meskipun penduduk migran mencakup sekitar 40% dari total populasi Shanghai, 43% dari populasi berusia lima tahun, dan 63% dari populasi berusia dua puluh tahun, namun di antara populasi berusia lima belas tahun, penduduk migran hanya mencakup 27,7%.

Membiarkan sebagian besar siswa termiskin dan berpendidikan terburuk meninggalkan kota sebelum memenuhi syarat untuk mengikuti tes PISA, mungkin berdampak positif pada nilai tes PISA Shanghai, tetapi hal itu berdampak negatif pada siswa yang terpaksa meninggalkan Shanghai. Ini bukan kecurangan, karena otoritas Shanghai pada saat tes PISA memang mengambil sampel representatif dari semua siswa berusia lima belas tahun di Shanghai. Namun, kebijakan anti-pendidikan semacam ini (meskipun dalam praktiknya mungkin diperlukan) dapat menyebabkan nilai PISA Shanghai secara artifisial meningkat. Akademisi dari Indiana University School of Education melakukan analisis, dan hasilnya menunjukkan bahwa kegagalan anak-anak pekerja migran untuk berpartisipasi dalam tes PISA mungkin melebih-lebihkan nilai matematika Shanghai. Jika Massachusetts mengecualikan proporsi siswa berprestasi rendah yang sama dari tes PISA, keunggulan siswa Shanghai atas siswa Amerika akan berkurang separuhnya[1].

1 Strauss V. So how overblown were No. 1 Shanghai's PISA results? 2014. Tersedia di: www.washingtonpost.

Langkah-langkah reformasi pemerintah baru-baru ini telah memungkinkan lebih banyak anak-anak penduduk luar untuk bersekolah negeri, dan juga memungkinkan beberapa siswa "berkualifikasi" untuk bersekolah menengah atas lokal di Shanghai. Perubahan-perubahan ini menunjukkan bahwa mereka sedang mengambil tindakan untuk mengatasi masalah yang menantang ini, tetapi reformasi saat ini belum cukup untuk membuat seluruh sistem menjadi adil (atau membuat nilai PISA Shanghai benar-benar mencerminkan komposisi kota tersebut). Hanya orang tua yang memegang izin tinggal, dan skor izin tinggal mencapai 120 poin (tergantung usia, pendidikan, dan jenis pekerjaan), yang dapat tinggal di Shanghai untuk bersekolah menengah atas. Jika Shanghai kehilangan kelompok pekerja berpenghasilan rendah dan berpendidikan rendah ini, seluruh kota tidak akan dapat beroperasi dan berkembang sesukses sekarang. Namun, jika para pekerja ini ingin anak-anak mereka bersekolah menengah atas dan meningkatkan kesempatan hidup, mereka terpaksa mengirim anak-anak mereka kembali ke kampung halaman yang berjarak ratusan mil. Zhan Haite masih belum memenuhi syarat untuk bersekolah menengah atas di Shanghai.

---

com/news/answer-sheet/wp/2014/03/20/so-how-overblown-were-no-1-shanghais-pisa-results

13
Hafalan, Ayam Goreng, dan Paradoks Pembelajar Tiongkok

Memorisation, Deep-Fried Chicken and the Paradox of the Chinese Learner

井底之蛙。
Katat di dalam sumur.
(Pepatah Tiongkok)

Saya belum melihatnya, tetapi sudah mendengarnya. Saat saya mendekat dari belakang sekolah, pengeras suara memancarkan musik klasik yang ceria, diiringi hitungan: "Satu, dua, tiga!" Saya berbelok di sudut, masuk ke halaman sekolah, dan melihat ratusan siswa sekolah dasar mengenakan seragam olahraga berwarna oranye cerah, berbaris dalam beberapa barisan, mengikuti gerakan pemimpin kelas. Pemimpin kelas berdiri di panggung depan, menendang kaki, memutar lengan. Ini adalah senam pagi, dan beberapa anak memang melakukannya lebih bersemangat daripada yang lain.

Ketika musik berhenti, siswa "berbaris" kembali ke kelas, mengayunkan tangan dengan lebar, bersiap untuk memulai pelajaran. Di kelas dua, mereka duduk berbaris rapi, menghadap ke depan kelas. Pemimpin kelas memimpin seluruh kelas menyanyikan lagu anak-anak berbahasa Inggris ("There was a man who had a dog……"), menunggu guru bahasa Inggris datang untuk mengajar. Guru datang, menyapa siswa, dan pada awalnya memutar cerita "Katak dalam Sumur" untuk siswa.

Suatu hari, teman katak, seekor burung kecil, hinggap di tepi sumur. Ia bertanya dengan santai: "Katak, apa yang kau lihat?"

Katak menjawab: "Aku melihat langit, langit sangat kecil."

"Oh, tidak, tidak, tidak!" Burung kecil itu (dengan aksen Inggris yang angkuh) berkata: "Langit itu sangat besar!"

Saya sudah cukup lama mengamati pengajaran di kelas-kelas Tiongkok, dan juga berbicara dengan guru-guru Tiongkok tentang metode pengajaran mereka. Saya secara bertahap merasa bahwa pandangan umum Barat tentang pendidikan Tiongkok tidak jauh berbeda dengan pandangan katak itu. Ia melihat langit, dan memang itu langit, tetapi ia tidak melihat seluruh langit, sehingga ia tidak memiliki pemahaman yang memadai tentang seperti apa langit itu. Dalam dua bab sebelumnya, kita telah melihat beberapa faktor budaya dan latar belakang yang mungkin menjelaskan mengapa siswa Shanghai berprestasi cemerlang dalam ujian internasional. Dalam bab ini, kita akan mengamati lebih detail apa yang sebenarnya dilakukan anak-anak ini di sekolah, bagaimana pembelajaran mereka berbeda dari stereotip eksternal, dan bagaimana guru memfasilitasi pembelajaran mereka.

Jadwal dan KFC

PELAJARAN bahasa Inggris "Katak dalam Sumur" itu berlangsung empat puluh menit, sama seperti pelajaran lainnya. Setelah itu adalah waktu "senam mata" yang diiringi musik, siswa memijat mata selama lima menit untuk melancarkan sirkulasi darah dan mengendurkan otot mata. Ketika saya pertama kali mulai mengajar di Tiongkok, beberapa kali di tengah pelajaran, tiba-tiba ada musik dari pengeras suara sekolah yang menginterupsi pelajaran. Musik itu diiringi hitungan yang akrab "satu, dua, tiga, empat", dan siswa juga memijat mata sesuai irama. Siswa sekolah dasar biasanya mulai pelajaran pukul delapan pagi, mengikuti empat pelajaran di pagi hari, lalu makan siang di kantin, dan tiga pelajaran lagi di sore hari. Di sekolah menengah pertama, mereka memulai pelajaran setengah jam lebih awal setiap hari, dengan lima pelajaran di pagi hari dan empat pelajaran di sore hari. Di sekolah menengah atas, karena siswa perlu berjuang untuk *Gaokao*, beberapa sekolah mungkin memiliki jadwal pelajaran sepanjang dua belas jam dalam sehari.

Namun, yang harus dipelajari siswa tidak hanya itu. Seperti yang telah disebutkan sebelumnya, dibandingkan dengan teman sebaya di negara lain, siswa Shanghai setiap hari juga harus mengerjakan banyak pekerjaan rumah, dan tidak mengerjakannya bukanlah pilihan. Sophie menjelaskan: "Jika Anda tidak mengerjakan pekerjaan rumah, Anda harus menulis tiga kali di sekolah sebagai hukuman, dan pulang terlambat, mungkin baru bisa pulang pukul tujuh malam. Jika Anda lupa membawanya, guru langsung menganggap Anda tidak mengerjakannya, dan Anda juga harus menulis sebagai hukuman setelah pulang sekolah."

Di sisi lain, guru tidak perlu mengajar terlalu banyak kelas. Meskipun ukuran kelas di Tiongkok lebih besar daripada di tempat lain (satu kelas bisa menampung hingga lima puluh orang), guru Tiongkok memiliki lebih banyak waktu untuk merencanakan pelajaran dan memberikan nilai daripada guru Barat, karena mereka hanya mengajar dua belas hingga lima belas jam per minggu. Lebih tepatnya, ketika saya menjadi guru magang di London, saya mengajar sepuluh jam lebih banyak per minggu dari mereka (dan waktu setiap pelajaran saya juga lebih lama). Guru Tiongkok, seperti guru Jepang dan Singapura, juga menggunakan waktu di sekolah untuk merencanakan pelajaran bersama rekan kerja dari mata pelajaran yang sama. Mereka juga menghabiskan banyak waktu mengamati pengajaran guru lain di sekolah yang sama dan sekolah lain di Shanghai.

Pada suatu Kamis sore, dua guru bahasa Inggris dari sekolah dasar yang disebutkan sebelumnya mengundang saya untuk mengunjungi sekolah lain, sekitar dua puluh menit perjalanan. Sekolah dasar itu mengadakan "pelajaran demonstrasi". Kami memarkir mobil di tempat parkir sekolah, lalu masuk ke sebuah kelas. Di dalamnya sudah ada sekitar dua puluh guru yang duduk. Saya berpikir: "Di mana siswa akan duduk?" Lalu, saya berbalik, menghadap ke depan kelas, dan melihat sebuah layar besar transparan di dinding, yang memungkinkan guru-guru yang berkunjung untuk melihat segala sesuatu yang terjadi di kelas sebelah. Di bagian depan kelas juga ada layar televisi: satu layar menampilkan papan tulis, satu layar adalah *close-up* guru, dan ada layar lain yang menyorot siswa dengan kamera, memungkinkan kami melihat aktivitas dan reaksi siswa.

Pelajaran ini tidak semenarik penataan tempatnya; siswa sedang mempelajari salah satu bab *The Adventures of Tom Sawyer*, yang menggambarkan Tom yang menipu temannya untuk membantunya mengecat pagar. Guru membaca satu bagian, siswa mengulanginya bersama. Setelah setiap bagian, guru akan mengajukan pertanyaan untuk menguji pemahaman siswa. Saat itu saya sudah mengamati banyak pelajaran bahasa Inggris di Shanghai (termasuk "Katak dalam Sumur" empat kali), dan saya merasa bahwa metode pengajaran ini sangat khas untuk pelajaran bahasa Inggris sekolah dasar dan menengah, hanya saja tingkat kesulitan pertanyaan yang diajukan guru bervariasi sesuai usia siswa.

Pelajaran sains terlihat lebih dinamis; siswa dapat melakukan eksperimen untuk membuktikan konsep pelajaran, misalnya mendorong kayu di atas meja untuk menunjukkan gaya gesek, atau menguji sifat magnetik berbagai logam. Pelajaran bahasa Mandarin melibatkan banyak hafalan teks, guru akan bertanya kepada siswa mengapa penulis menggunakan frasa tertentu (atau karakter Mandarin tertentu), dan menjelaskan jika siswa tidak tahu jawabannya. Namun, di sini saya ingin fokus pada pelajaran matematika, sebagian karena ini adalah mata pelajaran yang di mana Shanghai berprestasi sangat baik dalam tes PISA (rata-rata nilai matematika Shanghai pada tahun 2012 adalah 119 poin lebih tinggi dari rata-rata OECD, setara dengan hampir tiga tahun pembelajaran lebih maju)[1]; sebagian lagi karena saat ini, penelitian yang mengeksplorasi cara guru Tiongkok mengajar matematika lebih banyak daripada penelitian tentang mata pelajaran lain.

Dalam matematika dan mata pelajaran lain, guru Shanghai tampaknya lebih konsisten dalam mengajar kurikulum yang berbeda daripada guru Inggris dan Amerika. Dalam melatih guru, mereka mengajarkan guru untuk mengajar dengan cara tertentu—mempertimbangkan urutan pengajaran konsep, mempertimbangkan koneksi yang tepat antara kegiatan kelas dan konten pengajaran, memikirkan bagaimana konten pengajaran baru dapat dihubungkan dengan apa yang sudah dipelajari siswa[2]. Mereka membahas hal-hal ini dalam rapat perencanaan, dan buku teks yang mereka gunakan juga akan mencakup pengetahuan ini. Seorang kepala sekolah terkenal menjelaskan logika di balik ini kepada saya. Ketika saya pertama kali masuk ke kantornya, saya tidak mengenalinya sebagai kepala sekolah, karena ia duduk di sofa mengenakan celana jins dan jaket *fleece* North Face abu-abu.

"Dalam hal gaya mengajar, guru berpengalaman tidak masalah memiliki gaya sendiri. Tetapi sebelum itu, Anda harus mencapai tingkat tertentu. Anda perlu tahu urutan terbaik untuk mengajarkan materi, ajarkan masalah besar terlebih dahulu, lalu masalah kecil, seperti KFC!" Matanya tiba-tiba berbinar. "Mengapa ayam mereka selalu begitu lezat? Mereka tidak punya koki hebat di setiap toko, tetapi mereka punya prosedur tertentu. Setelah guru menguasai prosedur dan teknik itu, baru bisa mulai bereksperimen dengan metode mengajar lain."

---

1 OECD. *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD, 2013. Tersedia di: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

2 An SH. Capturing the Chinese way of teaching: the learning-questioning and learning-reviewing instructional model. Dalam: *How Chinese Learn Mathematics: Perspectives From Insiders*. Fan LH, Fan NY, Wong, Cai JF, Li SQ (eds). Singapore: World Scientific, 2014; 462–482.

Demonstrasi dan Intuisi

PERBEDAAN paling mencolok antara pelajaran matematika di Inggris dan Shanghai terletak pada durasi "pengajaran kelas penuh" (*whole class teaching*). Yang dimaksud dengan "pengajaran kelas penuh" adalah guru mengajar di depan kelas, yang membutuhkan perencanaan materi pelajaran yang cermat, namun tidak selalu satu arah. Guru sebenarnya banyak bertanya kepada siswa (rata-rata 50-120 pertanyaan per pelajaran), sehingga kelas penuh interaksi[1]. Beberapa pertanyaan sengaja dirancang sederhana, agar guru dapat menggunakan jawaban siswa sebagai dasar untuk mengelaborasi lebih lanjut, secara bertahap menjelaskan konsep matematika yang lebih sulit.

Schleppenbach dan rekan-rekannya membandingkan bagaimana guru Tiongkok dan Amerika berbeda dalam menanggapi jawaban siswa. Mereka menemukan bahwa ketika siswa salah menjawab, guru Tiongkok, selain menjelaskan kesalahan mereka, juga lebih mungkin untuk terus bertanya. Guru Amerika biasanya hanya menunjukkan kesalahan, lalu melanjutkan pelajaran[2]. Guru Tiongkok yang berpengalaman, ketika menanggapi jawaban siswa tersebut, juga akan melibatkan siswa lain di kelas dalam dialog, bertanya kepada semua orang: "Apakah itu benar? Apakah kalian setuju? Bagaimana kalian akan menyelesaikannya?" Lalu baru meminta siswa yang bersangkutan untuk menanggapi. Namun, guru pemula cenderung tidak menggunakan metode mengajar ini, biasanya hanya menanggapi jawaban satu siswa saja[3]. Mungkin ini adalah metode yang mereka pelajari dari mengamati banyak pelajaran demonstrasi.

Dalam pelajaran matematika di Tiongkok, setelah guru menjelaskan dan mendemonstrasikan model, selanjutnya adalah latihan. Luke, seorang guru dari Yorkshire, Inggris, pernah berkunjung ke Shanghai untuk observasi. Ia mengatakan bahwa cara mengajar di Tiongkok lebih mirip pola tenis meja—Anda melakukan, saya melakukan, Anda melakukan, saya melakukan. Siswa tidak memiliki banyak waktu untuk berlatih sendiri di kelas (kecuali di kelas mandiri), tetapi pekerjaan rumah memiliki banyak soal latihan. Buku teks memandu metode belajar ini, menyediakan soal-soal dengan tingkat kesulitan yang semakin meningkat bagi siswa untuk diselesaikan.

Ketika saya berdiskusi dengan Ronnie tentang perbedaan antara siswa Tiongkok dan Kanada yang mengambil les darinya untuk persiapan ujian masuk universitas, ia menyebutkan manfaat dari banyaknya latihan ini. Suatu jenis soal matematika akan memberikan informasi terkait angka (misalnya x adalah bilangan prima, x adalah faktor dari 56, dll.), lalu meminta Anda untuk mencari angka tersebut. Ronnie menemukan bahwa cara paling efektif untuk mengajari siswa Kanada memecahkan soal jenis ini adalah dengan memberikan akronim sebagai daftar periksa angka-angka yang mungkin. Misalnya: Zone F adalah singkatan dari "Zero, one, negative, extreme

---

1 Fan L, Miao Z, Mok I. How Chinese teachers teach mathematics and pursue professional development: perspectives from contemporary international research. Dalam: *How Chinese Teach Mathematics: Perspectives from Insiders*. Singapore: World Scientific, 2014:43–70

2 Schleppenbach M, Flevares LM, Sims LM, Perry M. Teachers' responses to student mistakes in Chinese and US mathematics classrooms. *The Elementary School Journal* 2007; 108(2):131–47.

3 Qiong LI, Yujing NI. Dialogue in the elementary school mathematics classroom: a comparative study between expert and novice teachers. *Frontiers of Education in China* 2009; 4(4):526–40.

numbers, Fractions" (0, 1, negatif, angka ekstrem, pecahan). Siswa secara intuitif tidak mengetahui kategori angka-angka ini, sehingga mereka suka memiliki daftar periksa yang sederhana, menyelesaikan satu hal pada satu waktu. Mereka suka memecahkan masalah dengan struktur yang teratur.

"Ketika saya mengajarkan konsep yang sama kepada siswa Tiongkok dengan tingkat yang hampir sama, mereka akan merasa bahwa akronim dan tindakan memeriksa daftar item satu per satu agak terlalu... um... Pokoknya mereka merasa itu aneh, tidak terbiasa melakukannya. Mereka merasa itu terlalu kaku. Mereka lebih menyukai pemahaman intuitif; ketika Anda memikirkan sebuah angka, itu bisa angka apa pun, saya bisa mulai memilih dari angka yang tak ada habisnya." Saya bertanya kepada Ronnie mengapa ia merasa siswa Tiongkok memahami angka dengan cara yang lebih intuitif, dan jawabannya sangat mengejutkan saya.

> "Bagi guru-guru Asia, sebelum mereka membantu siswa mencapai tingkat itu, mereka mengambil pendekatan yang lebih sistematis... Melalui banyak latihan dan pekerjaan rumah, siswa terbiasa dengan konten, mengembangkan intuisi, tetapi itu dikembangkan melalui banyak pekerjaan rumah dan latihan. Sebaliknya, siswa Kanada pada umumnya memiliki lebih sedikit pengalaman berlatih angka, sehingga mereka masih dalam tahap belajar mengikuti struktur, dan sebagian alasannya adalah sekolah juga tidak menyediakan struktur yang cukup, sehingga mereka merasa akronim yang diajarkan guru saat les adalah senjata rahasia yang hebat, yang dapat membantu mereka memecahkan masalah. Oleh karena itu, mereka masih berada dalam tahap mengikuti struktur."

Salah satu percakapan saya dengan Sophie juga menguatkan pernyataan ini; ia mengeluh bahwa di kelas matematika di Kanada, ia harus mengikuti langkah-langkah yang sistematis untuk memecahkan soal, meskipun ia sendiri dapat "melihat" jawabannya dalam sekejap, dan dapat menyelesaikannya hanya dalam satu langkah.

"Mereka mengharuskan Anda memecahkan soal dengan cara yang mereka ajarkan. Mereka memberi Anda contoh soal dan beberapa angka di kelas, meminta Anda untuk mengganti angka-angka itu ke dalam soal, lalu meminta Anda untuk mencari jawabannya dengan kalkulator. Saat ujian, soalnya sama persis, hanya angkanya yang berbeda, jadi selama Anda mengingat metode pemecahan soal dan mengganti angkanya, Anda bisa menjawab dengan benar." Siswa Tiongkok mengkritik metode pemecahan soal matematika Kanada yang sangat kaku, bahkan merasa metode Kanada itu lebih mengandalkan hafalan daripada pemahaman. Saya sangat bingung mendengar ini; bukankah ini justru istilah yang digunakan orang Barat untuk mengkritik pendidikan Tiongkok?

Tenis

SAYA sangat berterima kasih kepada Ronnie. Ia menghabiskan banyak waktu memikirkan dan menganalisis perbedaan metode pengajaran antara negara tempat ia tumbuh dan negara tempat ia tinggal sekarang. Ia menggunakan analogi yang cerdas untuk menjelaskan situasi yang membingungkan ini kepada saya.

> "Saya pernah menggunakan perumpamaan, saya berkata belajar matematika itu seperti belajar olahraga apa pun. Ambil contoh tenis, pelatih tenis mengajari

> Anda cara servis. Lalu, Anda melempar bola, Anda berlatih melempar bola seratus kali, sampai Anda mencapai tingkat konsistensi tertentu; lalu Anda berlatih mengayunkan raket, setelah Anda berlatih mengayunkan raket berkali-kali, Anda mulai berlatih *smash*, Anda terus berlatih, dan pelatih akan memberi Anda umpan balik. Pelatih memecah permainan menjadi beberapa langkah, tetapi masalahnya, ketika Roger Federer, raja tenis Swiss, melakukan servis, ia tidak memikirkan langkah-langkah itu. Ia sudah menginternalisasi langkah-langkah itu, menyatukannya dalam darahnya, menjadi instingnya. Baiklah, sekarang, terapkan prinsip tenis itu pada belajar apa pun, atau belajar matematika. Anda perlu banyak berlatih sampai Anda melupakan langkah-langkah itu. Intinya, sistem pendidikan Asia sangat pandai memberikan banyak soal latihan kepada siswa, berlatih sampai mereka melupakan langkah-langkahnya. Mereka menganggap itu sebagai intuisi, atau terasa seperti intuisi, tetapi itu tentu saja bukan intuisi alami. Namun, sekali lagi, bagi siswa yang tidak terbiasa berlatih sebanyak itu, mereka tetap perlu melakukan latihan-latihan itu."

Ada dua hal lagi yang perlu diperhatikan tentang bagaimana siswa Tiongkok mencapai tahap ini. Ya, mereka memang punya banyak pekerjaan rumah, dan kita mungkin tidak ingin menerapkan metode ini dengan intensitas yang sama di pendidikan Barat (masih ingat Nancy? Jari-jarinya kapalan karena terlalu banyak menulis). Tapi pekerjaan rumah bukan satu-satunya alasan mereka mendapatkan lebih banyak latihan; mereka juga mencurahkan lebih banyak waktu untuk setiap mata pelajaran. Sophie berkata: "Menurut saya perbedaan yang paling signifikan adalah kedalaman materi. Di Kanada, mereka mengajarkan hampir semuanya sedikit, sangat cepat. Anda belum benar-benar memahami esensi suatu topik, mereka sudah mulai mengajarkan topik lain. Tetapi di Tiongkok, mereka akan menyelami satu topik secara mendalam untuk waktu yang sangat lama, mungkin selama beberapa minggu, baru kemudian beralih ke topik berikutnya. Jadi, Anda akan melakukan banyak latihan, dan Anda benar-benar mengerti." Tiongkok, seperti Jepang, memiliki kurikulum yang lebih sempit tetapi mendalam.

Poin penting lainnya yang perlu ditekankan adalah umpan balik. Latihan yang lama belum tentu efektif, dan jika metode latihannya salah, bahkan bisa berbahaya. Guru Tiongkok memanfaatkan waktu di luar jam pelajaran secara maksimal, memberikan umpan balik kepada siswa dengan tiga cara. Pertama, mereka biasanya memeriksa pekerjaan rumah siswa pada hari yang sama dengan pengumpulannya, dan menggunakan satu set simbol untuk menunjukkan di mana siswa melakukan kesalahan, agar dapat memberikan umpan balik langsung kepada siswa[1]. Tidak semua guru melakukan ini; di beberapa sekolah, saya melihat siswa di kantor guru memeriksa pekerjaan rumah teman sekelas sesuai standar penilaian, tetapi ini tetap memungkinkan guru untuk memahami pola kesalahan, sehingga dapat dimasukkan dalam perencanaan pelajaran.

Kedua, mereka juga akan membahas kesalahan atau kesalahpahaman umum di awal pelajaran berikutnya, dan meminta siswa yang berhasil memecahkan soal sulit untuk maju dan mendemonstrasikan cara memecahkannya kepada seluruh kelas. Suatu

1 Fang Y. The cultural pedagogy of errors: teacher Wang's homework practice in teaching geometric proofs. *Journal of Curriculum Studies* 2010; 42(5): 597–619.

kali, seorang guru matematika agak ragu ketika saya ingin mengamati pelajarannya. Ia berkata: “Kami hanya sedang memeriksa pekerjaan rumah.” Namun, itu mungkin juga saat siswa paling banyak belajar.

Ketiga, setelah pulang sekolah dan sebelum pulang, guru juga akan memberikan les privat atau kelompok kecil kepada siswa yang membutuhkan bantuan tambahan. Jadi, meskipun pelajaran sebagian besar diberikan kepada seluruh kelas, tanpa banyak bimbingan individual, siswa yang membutuhkan bimbingan tambahan tetap akan mendapatkannya.

Paradoks Pembelajar Tiongkok

CARA sekolah Tiongkok melakukan latihan berulang-ulang, tidak hanya terbatas pada pemecahan soal matematika, melainkan merupakan fondasi pendidikan Tiongkok. Sebelumnya disebutkan bahwa Irene menerima pesan singkat dari guru karena tidak mengawasi pekerjaan rumah putranya. Sebagian alasannya adalah tugas yang diberikan guru seringkali mengharuskan siswa untuk mengulang lima kali. Jika orang tua tidak ada di tempat untuk mendengarkan anak mengulang, tidak ada bukti yang dapat membuktikan bahwa siswa telah mengerjakan tugas. Saya pernah mengamati beberapa pelajaran bahasa Mandarin, dan pelajaran tersebut seringkali mengharuskan seluruh kelas menghafal sebuah puisi beberapa kali. Beberapa pelajaran bahasa Inggris membagi seluruh kelas menjadi dua kelompok, dan mengikuti guru mengulang teks, berulang kali (jadi meskipun saya mengikuti “Katak dalam Sumur” empat kali, saya setidaknya mendengarkan cerita yang sama diulang dua belas kali). Penekanan pada pengulangan (yaitu hafalan) ini, dapat ditelusuri kembali ke zaman Kuang Heng dan Li Bai. Orang-orang kuno, untuk ujian kenegaraan, perlu menghafal sejumlah besar teks dan puisi klasik.

Namun, ini juga menimbulkan sebuah paradoks. Orang Barat umumnya merasa bahwa hafalan itu tidak berguna, merupakan metode belajar yang ketinggalan zaman. Bagi kami, mendengar orang mengulang-ulang sesuatu berkali-kali, berarti ia tidak memahami, hanya menghafal mati untuk ujian, tidak mampu mengintegrasikan dan menerapkan informasi, dan tidak akan menyukai atau menghargai mata pelajaran itu. Namun, dalam tes PISA “pemecahan masalah”, siswa Asia yang menggunakan metode belajar ini selalu berprestasi lebih baik daripada siswa Barat. PISA tidak dapat dijawab hanya dengan hafalan; ujian itu membutuhkan penggunaan pengetahuan secara cerdas untuk memecahkan masalah. Jadi, mengapa ada situasi seperti ini? Biggs pada tahun 1992 menciptakan istilah “paradoks pembelajar Tiongkok” (*paradox of the Chinese learner*), dan kemudian juga memberikan solusinya[1].

Kesalahpahaman pola pikir Barat adalah kita mengira bahwa hafalan dan pengulangan pasti merupakan pembelajaran yang dangkal dan permukaan. Watkins dan Biggs membedakan dua strategi pembelajaran yang secara permukaan terlihat sama—pembelajaran mekanis (*rote learning*) dan pembelajaran berulang (*repetitive learning*). Pembelajaran mekanis adalah seperti yang baru saja saya jelaskan, dangkal, mekanis, tanpa niat untuk memahami. Pembelajaran berulang, di sisi lain, membutuhkan pengulangan yang disengaja untuk memperdalam pemahaman,

1 Biggs JB. The Paradox of the Chinese Learner. *Asian Contributions to Cross-Cultural Psychology* 1996:180–199.

memperhatikan karakteristik dari apa yang Anda ulang. Berbeda dengan pembelajaran mekanis, ia dapat menghasilkan pemahaman yang lebih mendalam tentang materi pelajaran[1].

Ketika saya bertemu Ronnie untuk kedua kalinya, pacarnya, Sophie, juga ada di sana. Saya bertanya kepada mereka: "Mengapa menurut Anda mengulang membaca sesuatu itu bermanfaat? Saya melihat fenomena ini di beberapa kelas."

"Pertanyaan bagus! Mengapa Anda tidak berpikir begitu?" Ronnie membalas bertanya kepada saya, dan saya tiba-tiba terdiam. "Jika ada orang Asia yang mengunjungi sekolah di Inggris, salah satu pertanyaan pertama yang mungkin mereka ajukan adalah: 'Mengapa Anda tidak meminta siswa mengulang-ulang bait-bait Shakespeare agar mereka benar-benar menguasainya?'"

"Uhm..."

Untungnya, Sophie menyelamatkan saya: "Saya pikir itu terkait dengan penguatan pengetahuan. Semakin sering Anda membacanya, semakin Anda terbiasa."

Ia memberi saya waktu untuk pulih dari kebingungan, lalu ia melanjutkan: "Konsep Barat adalah, jika Anda hanya mengulanginya berulang-ulang, setiap pengulangan tidak akan membuat Anda lebih memahami."

"Di Tiongkok, ketika kami mengulang-ulang puisi kuno, asumsi dasarnya adalah, setelah Anda menghafal sejumlah informasi, Anda akan secara alami terbiasa dengan setiap karakter Tiongkok, serta arti dan ritme di balik setiap karakter, seolah-olah Anda memang sudah tahu." Kata Ronnie.

Sophie mengangguk sebagai respons: "Betul sekali."

Meskipun saat itu saya tidak langsung menghubungkannya, perkataan ini kemudian membuat saya teringat pandangan mereka sebelumnya tentang matematika—setelah banyak berlatih, mereka melupakan langkah-langkah pemecahan masalah, dan pemecahan masalah menjadi sangat intuitif. Matematika juga melibatkan beberapa hafalan—di sini bukan berarti menghafal langkah-langkah pemecahan masalah, tetapi perkalian dan beberapa konsep angka dasar. Ini berarti, ketika mereka memecahkan masalah yang lebih kompleks, jika mereka perlu menggunakan konsep dasar, bagian itu sangat mudah bagi mereka, tidak perlu menggunakan memori kerja (kita telah membahas konsep psikologi ini di bagian "Jepang").

Meskipun Anda mengakui bahwa metode pengajaran dan pembelajaran Tiongkok dapat mendorong pemahaman mendalam dan kemampuan pemecahan masalah yang lebih kuat, dua masalah penting tetap ada. Rata-rata, anak-anak Tiongkok mahir belajar, tetapi ketika pembelajaran menjadi sangat berulang dan menekan, apakah mereka benar-benar menikmati belajar? Lalu, bagaimana dengan keterampilan yang dibutuhkan di abad ke-21 (seperti berpikir kritis, interaksi interpersonal, kreativitas, dll.)? Bukankah banyak latihan berulang akan membunuh pengembangan keterampilan-keterampilan penting ini?

---

1 Watkins DA, Biggs JB. *The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Contextual Influences*. Hong Kong/Melbourne: CERC & ACER, 1996.

Motivasi: Penemuan yang Mengejutkan

SISWA Tiongkok menanggung tekanan eksternal yang besar (misalnya dari orang tua), sehingga beberapa orang mungkin merasa bahwa, meskipun sebagian besar siswa Tiongkok memiliki motivasi untuk belajar keras, itu sepenuhnya karena motivasi ekstrinsik, didorong oleh keinginan untuk mendapatkan hadiah atau takut dihukum, dan bukan karena tertarik pada tugas tersebut. Mudah sekali menemukan contoh siswa yang dipaksa belajar oleh orang tua dan membenci sekolah, tetapi apakah contoh-contoh itu secara adil merepresentasikan pengalaman Tiongkok yang "khas"?

Pemikiran seperti itu tidak sepenuhnya tidak beralasan. Karena orang tua Inggris dan Amerika lebih peduli apakah pembelajaran itu menarik daripada orang tua Tiongkok, Anda mungkin berpikir siswa Inggris dan Amerika lebih memiliki motivasi intrinsik daripada siswa Tiongkok[1]. Alasan lain untuk pemikiran semacam itu adalah, guru Tiongkok sering digambarkan sebagai lebih "mengontrol" daripada guru Barat: memberikan lebih banyak tekanan pada siswa, memberikan lebih banyak ujian kepada siswa, dan menuntut siswa lebih patuh[2]. Penelitian Ryan dan Deci dengan bukti yang memadai menunjukkan bahwa otonomi adalah prasyarat utama motivasi intrinsik, sehingga dari hasil ini dapat disimpulkan bahwa siswa Tiongkok rata-rata seharusnya tidak terlalu memiliki motivasi intrinsik[3].

Namun, kenyataannya tidak demikian. Wang Qian dan Pomerantz melakukan survei kuesioner pada remaja Tiongkok dan Amerika. Dalam kuesioner itu, mereka diminta untuk menilai (skala 1-5) seberapa setuju mereka dengan beberapa pernyataan tentang "motivasi belajar". Pernyataan-pernyataan itu sesuai dengan berbagai jenis motivasi yang diusulkan Ryan dan Deci: motivasi intrinsik (misalnya "Saya mengerjakan pekerjaan rumah karena pekerjaan rumah itu menarik"), tipe identifikasi ("Saya mengerjakan pekerjaan rumah karena hal ini penting bagi saya"), tipe introjeksi ("Saya mengerjakan pekerjaan rumah karena saya akan merasa bersalah jika tidak melakukannya"), motivasi ekstrinsik ("Saya mengerjakan pekerjaan rumah karena saya akan dihukum jika tidak melakukannya"). Mereka menemukan bahwa siswa Tiongkok sebenarnya memiliki indeks otonomi relatif yang lebih tinggi. Artinya, alasan yang mereka berikan untuk belajar, lebih bermotivasi intrinsik dan identifikasi daripada siswa Amerika. Meskipun indeks ini mulai menurun pada tahap sekolah menengah pertama (selama periode ini, karena siswa menghadapi ujian masuk sekolah menengah atas, tekanan meningkat), ia tetap lebih tinggi daripada siswa Amerika seusia[4].

Sungguh mengejutkan, siswa Tiongkok, meskipun menanggung tekanan besar dari orang tua dan guru, serta menerima pendidikan yang tidak terlalu bebas, namun minat belajar mereka tetap lebih tinggi daripada siswa Amerika. Mereka juga mengatakan bahwa mereka belajar giat karena pelajaran itu penting, bukan karena dipaksa orang tua. Namun, hasil ini konsisten dengan hasil penelitian tahun 1990-an,

1 Li J. US and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology* 2003; 95(2):258.

2 Rao ZH. Understanding Chinese students' use of language learning strategies from cultural and educational perspectives. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2006; 27:491–508.

3 Deci E, Ryan R. *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.

4 Wang Q, Pomerantz EM. The motivational landscape of early adolescence in the US and China: a longitudinal investigation. *Child Development* 2009; 80:1280–96.

di mana siswa Tiongkok yang disurvei juga lebih menyukai sekolah daripada siswa Amerika[1]. Penelitian OECD yang dilakukan pada tahun 2012 juga menunjukkan bahwa 85% dari remaja Shanghai berusia lima belas tahun yang disurvei menyatakan setuju dengan pernyataan "Saya bahagia di sekolah"; dibandingkan dengan hanya 80% remaja Amerika berusia lima belas tahun yang setuju dengan pernyataan ini; dan 83% di Inggris (meskipun Tiongkok tidak unggul jauh, angka Tiongkok dalam hal ini tidak lebih rendah dari Inggris dan Amerika seperti yang mungkin dipikirkan sebagian orang)[2].

Bagaimana ini harus diinterpretasikan? Ada dua kemungkinan penjelasan, satu diajukan oleh peneliti Tiongkok, dan satu lagi oleh seorang *Tiger Mom*. Zhou Ning, Lin Ruifang, dan Chen menduga bahwa kontradiksi ini mungkin karena siswa dari budaya yang berbeda memiliki interpretasi yang berbeda tentang "perilaku kontrol" guru (saya pikir ini juga dapat diperluas pada orang tua dan kakek-nenek)[3]. Untuk menguji apakah dugaan mereka benar, Zhou Ning dan rekan-rekannya mewawancarai beberapa siswa kelas lima dari Tiongkok dan Amerika Serikat. Mereka mengajukan beberapa skenario kepada siswa (misalnya guru menyuruh siswa tinggal di kelas untuk mengerjakan tugas karena siswa lupa menyerahkan tugas), dan bertanya kepada siswa bagaimana perasaan mereka jika guru melakukan hal itu kepada mereka (memilih dari dua belas emosi). Mereka menemukan bahwa siswa Amerika lebih mungkin menafsirkan perilaku guru sebagai keinginan mengontrol, dan mengatakan bahwa tindakan guru itu akan membuat mereka sedih atau marah. Siswa Tiongkok menafsirkan situasi yang sama dengan lebih positif, merasa bahwa mereka diperhatikan atau peduli. Selain itu, para peneliti juga menemukan bahwa, bagi siswa kedua negara, merasa dikontrol oleh guru akan melemahkan motivasi mereka terhadap mata pelajaran tersebut; merasa diperhatikan oleh guru justru akan meningkatkan motivasi mereka terhadap mata pelajaran tersebut. Dan jika hubungan guru-siswa baik, siswa juga cenderung tidak merasa perilaku guru sedang mengontrol mereka.

Budaya Konfusianisme menekankan pentingnya Anda melakukan tugas Anda dengan baik di rumah. Jika Anda tumbuh dalam budaya Konfusianisme sejak kecil, dan sejak kecil orang tua Anda menanamkan pentingnya belajar, kemungkinan besar Anda telah menginternalisasi nilai-nilai dan tujuan ini. Ketika seorang dewasa memperlakukan Anda dengan cara yang bermanfaat untuk belajar, Anda cenderung tidak menganggap perilakunya sebagai upaya mengontrol Anda. Anda lebih mungkin merasa itu adalah bukti bahwa guru atau orang tua peduli pada Anda dan masa depan Anda, terutama jika hubungan Anda dengan orang dewasa itu baik. Dengan kata lain, alasan mengapa siswa Tiongkok memiliki motivasi otonom yang lebih tinggi adalah karena mereka telah menginternalisasi tujuan budaya dan keluarga, dan menganggap tujuan-tujuan itu sebagai tujuan mereka sendiri. Meskipun ada tekanan dari orang tua dan guru, motivasi ekstrinsik mereka lebih kecil, karena tekanan mereka adalah untuk mengejar tujuan yang mereka yakini.

---

1 Stevenson HW, Lee SY, Chen C, et al. *Contexts of achievement: a study of American, Chinese, and Japanese children*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

2 OECD. *Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-beliefs –Volume III*. Paris: OECD, 2013.

3 Zhou N, Lam SF, Chan KC. The Chinese classroom paradox: a cross-cultural comparison of teacher controlling behaviors. *Journal of Educational Psychology* 2012; 104:1162–74.

Penjelasan lain mengapa siswa Tiongkok di awal masa remaja lebih memiliki motivasi otonom daripada teman sebaya mereka di Amerika, diajukan oleh Amy Chua, penulis *Battle Hymn of the Tiger Mother*. Ia menjelaskan: "Orang tua Tiongkok sangat tahu bahwa sebelum Anda mahir dalam suatu hal, Anda tidak akan merasa itu menarik. Untuk menjadi mahir dalam suatu hal, Anda perlu berusaha keras. Anak-anak secara bawaan tidak akan tertarik pada usaha keras, jadi penting bagi orang tua untuk menggunakan otoritas mereka di atas preferensi anak. Ini biasanya membutuhkan orang tua untuk bersikap tegas, karena anak-anak akan memberontak. Awalnya selalu yang paling sulit, dan di situlah orang tua Barat sering menyerah."[1]

Menurut saya, pernyataan ini terdengar seperti motivasi ekstrinsik, tetapi Amy Chua melanjutkan: "Namun, ketika ditangani dengan tepat, metode Tiongkok ini akan menciptakan siklus yang baik. Latihan yang gigih, gigih, dan gigih lagi adalah kunci keunggulan. Efektivitas latihan berulang diremehkan di Amerika Serikat. Begitu anak mulai mahir dalam suatu hal—baik itu matematika, piano, melempar bola, atau balet—ia akan mendapatkan pujian, penghargaan, dan kepuasan, yang dapat membangun kepercayaan diri, membuat kegiatan yang tadinya tidak begitu menarik menjadi menarik. Hal itu juga memudahkan orang tua untuk meminta anak lebih berusaha keras." Jadi, meskipun orang tua Tiongkok pada awalnya mungkin meminta anak untuk bekerja keras bertentangan dengan keinginan anak, setelah anak mulai mahir dalam aktivitas itu, mereka mungkin akan mengembangkan motivasi intrinsik yang sebenarnya, mulai menikmati, dan secara proaktif mengejarnya.

Namun, intinya adalah, meskipun anak-anak Tiongkok rata-rata tampaknya memiliki motivasi intrinsik yang lebih tinggi daripada anak-anak Barat, mereka tetap akan berusaha keras bahkan ketika mereka kurang memiliki motivasi intrinsik atau kesenangan belajar—terlepas dari apakah mereka menyukainya atau tidak.

Berpikir Kritis dan Kreativitas

PRATT dan rekan-rekannya melakukan survei terhadap empat ratus tujuh puluh sembilan mahasiswa dan dosen Tiongkok. Hasil analisis menunjukkan bahwa orang Tiongkok menganggap pengetahuan dasar sebagai langkah pertama dalam empat tahap proses pembelajaran berikut:

- Menghafal dan menguasai pengetahuan dasar
- Memahami
- Menerapkan pengetahuan untuk memecahkan masalah dan situasi
- Mempertanyakan atau menganalisis secara kritis[2]

Kita tahu dari tes PISA bahwa siswa Tiongkok mahir dalam mencapai tahap ketiga. Lalu bagaimana dengan tahap keempat, "mempertanyakan atau menganalisis secara kritis"? Bisakah mereka juga melakukan ini? Atau justru inilah yang kurang dari sistem demonstrasi kelas dan latihan terstruktur mereka? Ini memang merupakan isu yang terus menjadi perhatian pemerintah Tiongkok dan beberapa komentator Tiongkok terkemuka. Pada tahun 2010, Perdana Menteri saat itu, Wen Jiabao,

1 Chua A. *Battle Hymn of the Tiger Mother*. London: Bloomsbury Publishing, 2011:29.

2 Pratt D, Kelly M, Wong S. Chinese conceptions of "Effective Teaching" in Hong Kong: towards a culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education* 1999; 18(4):241–58.

mengumumkan: “Pendidikan tidak hanya harus menyampaikan pengetahuan, tetapi yang lebih penting adalah menginspirasi pemikiran dan mengembangkan kemampuan berpikir belajar. Kita harus mendorong siswa untuk berpikir mandiri, berekspresi bebas, meningkatkan kepercayaan diri mereka, melindungi dan merangsang imajinasi dan kreativitas mereka.”[1]

Untuk mengatasi masalah ini, pemerintah Tiongkok pada tahun 2001 meluncurkan kurikulum baru yang berfokus pada pengembangan pembelajar yang berpikir mandiri dan kritis, serta memperkuat koneksi antar mata pelajaran, dan menghilangkan pendidikan “sistem *cramming*” (istilah ini digunakan untuk menggambarkan sistem bertekanan tinggi yang membantu anak-anak mempersiapkan ujian besar, yang dijelaskan oleh seorang guru di sekolah anak pekerja migran kepada saya. Sambil menjelaskan, ia meniru gerakan memaksa memberi makan bebek). Kini semakin banyak sekolah di Shanghai yang berupaya menumbuhkan pemikiran inovatif siswa melalui kurikulum. Kurikulum tersebut saat ini sebagian dirancang sendiri oleh sekolah[2]. Beberapa kurikulum mencakup “eksplorasi”, di mana siswa didorong untuk berdiskusi dan mengekspresikan pandangan pribadi. Lalu, apakah upaya-upaya ini akan berhasil, dan dapatkah itu membuat siswa menjadi lebih kreatif dan kritis? Dan, apakah pemikiran mandiri yang sejati akan menyebabkan pemerintah merasa sangat terancam, sehingga muncul situasi seperti yang baru-baru ini diserukan oleh Menteri Pendidikan Yuan Guiren: “Sama sekali tidak boleh ada materi yang menyebarkan nilai-nilai Barat masuk ke kelas-kelas Tiongkok”[3]? Itu hanya waktu yang akan membuktikan.

Pada saat yang sama, Barat juga tidak boleh berpuas diri. Siswa Shanghai dan daerah lain di Tiongkok mendapatkan nilai tinggi tidak hanya karena sikap belajar mereka yang sangat serius. Kurikulum mereka memiliki struktur yang sangat terstruktur, tujuan yang jelas, penjelasan dan model yang sangat jelas karena perencanaan yang cermat, dan juga memberikan siswa kesempatan untuk berlatih dan mendapatkan umpan balik dengan cepat—penelitian menemukan bahwa karakteristik kurikulum ini sangat terkait dengan prestasi siswa yang unggul[4]. Kecintaan orang Tiongkok pada hafalan juga menguatkan hasil penelitian tentang “metode yang efektif”—mengingat fakta-fakta tertentu, untuk mengosongkan beberapa ruang di memori kerja, dan menunjukkan situasi di mana pengetahuan yang ada dapat diterapkan, memang membantu pemecahan masalah[5]. Meskipun metode belajar yang tekun ini sangat dipengaruhi oleh budaya Konfusianisme, negara lain juga dapat mulai menumbuhkan pola pikir ini di dalam negeri dengan menggunakan bahasa yang tepat, dan menanamkan pentingnya ketekunan sejak kecil. Meskipun kita mungkin tidak ingin anak-anak kita menanggung tekanan seperti siswa Tiongkok, salah jika menganggap Tiongkok tidak memiliki apa pun yang patut kita pelajari.

---

1 Reuters. Wen says rote learning must go in Chinese schools. Tersedia di: www.reuters.com/article/us-china-education-idUSTRE67U18Y20100831; 2010.

2 Tan C. *Learning from Shanghai: Lessons on Achieving Educational Success*. Jerman: Springer, 2013.

3 BBC News: China universities ‘must shun Western values’. Tersedia di: www.bbc.co.uk/news/world-asia-china-31052682

4 Adams GL, Engelmann S. *Research on Direct Instruction: 25 Years beyond DISTAR*. Seattle: Educational Achievement Systems, 1996. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge, 2008.

5 Glaser R, Chi MT. Overview. Dalam: *The Nature of Expertise*. Hillsdale: Erlbaum, 1988: xv-xxvii.

14
Keragaman, Hubungan Antarpribadi, dan Batasan Individualisme

Diversity, Relationships and the Limits of Individualism

"Keragaman adalah kekuatan Kanada."
Justin Trudeau, Perdana Menteri Kanada

Ketika saya turun dari pesawat di Vancouver, saya merasa pusing, dan sempat bertanya-tanya apakah saya salah terbang ke negara lain. Saat melintasi bandara, papan dan tanda yang menyambut saya bertuliskan semacam aksara Asia Timur, mungkin Jepang atau Tiongkok, saya tidak dapat membedakannya. Ketika saya melihat restoran cepat saji Tim Hortons, saya tahu setidaknya saya berada di Amerika Utara. Jadi saya melewati imigrasi, naik *shuttle* ke kota, dan di sana saya langsung masuk ke *hostel* pertama yang saya temukan dan tidur nyenyak.

Keesokan paginya, *jet lag* membuat saya terbangun, jadi saya pergi ke kedai kopi dan duduk di sana menunggu kota terbangun. Sambil memegang latte di dekat jendela, saya mengamati berbagai macam orang yang lewat, tinggi, pendek, gemuk, kurus, dan rasanya seperti kembali ke rumah. Vancouver, seperti London, adalah kota besar yang multikultural. Provinsi British Columbia, tempat Vancouver berada, menerima lebih dari empat puluh ribu imigran baru setiap tahun[1], dan seluruh Kanada menerima sekitar dua ratus lima puluh ribu imigran baru setiap tahun[2]. Artinya, sekitar seperlima penduduk Kanada lahir di luar negeri, terutama dari Asia atau Eropa[3]. Ontario, provinsi paling multikultural di Kanada, dan provinsi kedua yang saya kunjungi. Mary Jean Gallagher, *Chief Student Achievement Officer* dan *Assistant Deputy Minister* provinsi tersebut, berpendapat bahwa keragaman bukanlah hambatan. Ia menyatakan: "Kami melihatnya sebagai peluang dan tantangan." Saya menghadiri sebuah ceramah yang diselenggarakan oleh pemerintah provinsi Ontario, di mana ia menunjukkan bahwa mereka merasa membiarkan anak-anak tumbuh dalam lingkungan yang beragam adalah sebuah keuntungan, karena itu dapat membantu mereka memahami budaya lain, mempersiapkan mereka untuk memecahkan masalah global, dan juga dapat mempromosikan hubungan bisnis mereka dengan negara lain.

Keragaman inilah yang sebagian membuat saya memutuskan untuk mengunjungi Kanada. Jika Anda merata-ratakan nilai membaca, matematika, dan sains dari setiap sistem pendidikan, rata-rata Kanada menempati peringkat ketujuh dalam tes PISA tahun 2009 dan peringkat kesebelas dalam tes PISA tahun 2012[4]. Jika saya hanya

1 New to BC. Diverse British Columbia: Immigration in Western Canada. Tersedia di: http://newtobc.ca/2015/05/diverse-british-columbiaimmigration-in-western-canadaback

2 OECD. Ontario, Canada: reform to support high achievement in a diverse context. Dalam: *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD, 2011.

3 Statistics Canada. Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada. Tersedia di: www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.cfm

4 Tiongkok membiarkan siswa dari berbagai daerah berpartisipasi secara independen, tetapi Kanada

mengunjungi lima negara teratas PISA, saya tidak akan datang ke Kanada, melainkan ke Korea untuk menikmati kimchi. Tetapi Kanada adalah negara yang patut dikagumi dan unik, karena meskipun luasnya tak terbatas dan komposisi penduduknya sangat beragam, nilai PISA-nya unggul, dan dalam banyak aspek budaya serupa dengan Inggris dan Amerika Serikat yang skornya lebih rendah.

Saya merasa orang Kanada ramah dan sopan, dengan kepribadian yang santai, sama sekali tidak memiliki etika dan tata krama yang saya biasakan di Jepang dan Tiongkok (apalagi perhatian dan permintaan berfoto dari masyarakat). Keluarga tempat saya menumpang tidak hanya menyambut saya untuk menginap, mereka juga menampung seorang siswa pertukaran Tiongkok selama satu semester, yang sepenuhnya mencerminkan pola pikir terbuka yang digambarkan Gallagher dalam ceramahnya. Saat makan malam, Lori dan Randy selalu sengaja melibatkan siswa pertukaran Tiongkok itu dalam percakapan (meskipun ia hanya bisa berbicara bahasa Inggris sederhana). Lori adalah seorang guru bahasa Inggris bagi anak-anak dari negara-negara non-penutur bahasa Inggris, yang tentunya sedikit membantu. Di British Columbia, siswa yang bahasa Inggrisnya bukan bahasa ibu ini juga mengikuti kurikulum reguler, tetapi pemerintah provinsi akan memberikan dana untuk dukungan bahasa tambahan jika sekolah memenuhi serangkaian standar.

BOX 4:

Apakah Kebijakan Imigrasi Kanada Dapat Menjelaskan Hasil PISA-nya?

Sekitar 8,4% penduduk Kanada adalah orang Asia Selatan atau Tionghoa, angka ini mungkin tidak terdengar banyak, tetapi distribusi imigran di Kanada tidak merata. Mayoritas imigran tinggal di empat provinsi terbesar—Ontario, British Columbia, Quebec, dan Alberta. Provinsi-provinsi ini kebetulan juga merupakan provinsi dengan skor PISA tertinggi. Di British Columbia, populasi etnis Tionghoa mencakup sekitar 10% dari total populasi. Pada tahun 2012, rata-rata skor PISA British Columbia adalah yang tertinggi di antara semua provinsi di Kanada. Ini memang menarik rasa ingin tahu, bukan? Bagaimanapun, Anda baru saja membaca tentang sikap siswa Asia terhadap akademik, jadi Anda mungkin bertanya-tanya: "Dapatkah keberadaan imigran menjelaskan prestasi Kanada yang luar biasa dalam PISA?"

Kebijakan imigrasi Kanada menyambut mereka yang mungkin memberikan kontribusi ekonomi kepada masyarakat, yang berarti mereka memang memiliki kelompok imigran yang berpendidikan baik dan relatif kaya. Pada tahun 2008, 49% dari mereka yang memiliki gelar doktor di Kanada lahir di negara lain (Anda dapat membayangkan bahwa jika mereka menikah dan memiliki anak, anak-anak mereka juga akan berprestasi baik di sekolah). Dilihat dari orang tua remaja yang mengikuti ujian PISA pada tahun 2000, rata-rata "indeks status sosial ekonomi internasional" orang tua imigran sedikit lebih tinggi daripada orang tua asli (hal yang sama

membiarkan siswa dari berbagai provinsi berpartisipasi sebagai satu negara. Jika Anda tidak puas dengan cara partisipasi yang tidak konsisten ini, Anda dapat menggabungkan nilai Tiongkok dan melihatnya bersama-sama. Dengan demikian, peringkat global Kanada pada tahun 2009 adalah yang keenam, dan pada tahun 2012 adalah yang kesembilan.

berlaku di Inggris)[1]. Tetapi imigran tidak hanya membawa orang-orang kaya dan berpendidikan. Kanada juga memiliki sekitar 9% imigran yang merupakan pengungsi; mereka tidak mungkin berprestasi sangat baik di sekolah, karena mereka sebelumnya menderita kelaparan atau perang di tanah air mereka, dan tidak punya waktu untuk belajar. Jika Anda memisahkan skor PISA imigran generasi pertama dan kedua dari populasi asli, lalu membandingkan rata-rata nilai PISA Kanada yang menyertakan imigran dan tidak menyertakan imigran pada tahun 2009, Anda akan melihat bahwa, secara keseluruhan, imigran sebenarnya memiliki dampak negatif ringan pada nilai PISA Kanada. Tanpa imigran, rata-rata skor adalah 533; dengan imigran, rata-rata skor adalah 527 (di Inggris dan Amerika Serikat juga ada perbedaan kecil serupa antara populasi asli dan imigran)[2]. Tentu saja, dampak imigran jauh lebih dari sekadar dampak pada nilai PISA, tetapi saya hanya ingin menjelaskan data statistik ini agar tidak ada yang keliru mengira bahwa nilai PISA Kanada yang umumnya lebih tinggi hanyalah hasil dari kebijakan imigrasi.

Kanada terdiri dari sepuluh provinsi dan tiga wilayah yang luas tetapi berpenduduk jarang di bagian utara. Setiap provinsi dan wilayah memiliki sistem pendidikannya sendiri, sehingga Kanada sebenarnya terdiri dari tiga belas sistem pendidikan yang berbeda, sepuluh di antaranya membentuk nilai PISA Kanada[3]. Namun, kesamaan di antara provinsi-provinsi ini sungguh mengejutkan[4]. Mereka semua menerapkan pendidikan komprehensif, menggunakan buku teks yang serupa, memiliki serikat guru yang kuat, pelatihan guru didasarkan pada model yang sama (kecuali satu pengecualian penting), dan sebagian besar menggunakan metode penilaian yang serupa[5].

Secara keseluruhan, metode-metode ini serta konteks lain di Kanada yang membentuk sistem pendidikan, menghasilkan lebih sedikit anak-anak yang tidak mencapai standar dalam membaca, matematika, dan sains dibandingkan rata-rata; dan korelasi antara latar belakang keluarga siswa dan nilai PISA juga lebih lemah. Faktor-faktor apa yang dapat menjelaskan mengapa siswa Kanada yang kurang beruntung secara pendidikan berprestasi lebih baik daripada siswa yang kurang beruntung di negara lain?

---

1 Entorf H, Minoiu N. What a difference immigration law makes: PISA results, migration background and social mobility in Europe and traditional countries of immigration. Dalam: ZEW-Centre for European Economic Research Discussion Paper (04-017), 2004.

2 National Centre for Education Statistics International Data Explorer.

3 Tiga wilayah memilih untuk tidak berpartisipasi dalam penilaian PISA, sebagian karena masalah transportasi (Nunavut tidak memiliki jalan yang menghubungkan komunitas, harus naik pesawat). Tanpa partisipasi tiga wilayah ini, setara dengan mengecualikan 1,1% siswa dari jumlah siswa Kanada.

4 Meskipun provinsi-provinsi memiliki banyak kesamaan, nilai mereka sangat berbeda, hal ini terutama disebabkan oleh perbedaan latar belakang siswa. Perbedaan latar belakang siswa secara kasar dapat menjelaskan perbedaan skor antar provinsi, bukan perbedaan skor antar negara, bagaimanapun juga, kebijakan pendidikan provinsi memiliki banyak kesamaan. Jika semua negara di dunia memiliki sistem pendidikan yang sama, negara-negara masih akan memiliki nilai yang berbeda, tetapi perbedaan itu terutama berasal dari latar belakang siswa. Hal yang sama berlaku untuk provinsi-provinsi Kanada; cara pendidikan provinsi serupa, sehingga perbedaan skor sebagian besar tidak disebabkan oleh sistem pendidikan, melainkan oleh latar belakang keluarga anak-anak.

5 Neil Guppy, Profesor Sosiologi dan penulis buku teks tentang pendidikan di Kanada, diwawancarai oleh OECD untuk 'Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context', Lessons from PISA for the United States (OECD, 2011).

Perhatian terhadap Anak Didik dengan Kesulitan Belajar

MARI kita mulai dari awal, sebelum faktor-faktor pendidikan bekerja. Secara tradisional, Kanada selalu memiliki sistem kesejahteraan yang baik, yang berasal dari respons mereka terhadap Depresi Hebat. Jadi, wanita hamil (dan semua orang lainnya) memiliki jaminan kesehatan gratis. Sistem kesejahteraan ini mencakup dukungan untuk keluarga berpenghasilan rendah, sehingga dibandingkan dengan negara-negara yang kekurangan sistem kesejahteraan, ibu dan anak dari keluarga berpenghasilan rendah di Kanada cenderung tidak mengalami gizi buruk. Sistem kesejahteraan ini masih memiliki celah, tidak dapat mencakup semua orang miskin, sehingga Kanada belum sepenuhnya menghilangkan fenomena anak miskin. Namun, di antara siswa yang mengikuti tes PISA di Kanada, proporsi yang memiliki indeks status ekonomi, budaya, dan sosial di bawah -1 (ukuran kemiskinan) adalah yang terendah di dunia.

Dibandingkan dengan negara-negara OECD lainnya, tidak banyak anak di Kanada yang mendapatkan pendidikan prasekolah sebelum usia lima tahun (beberapa berpendapat ini adalah area yang dapat ditingkatkan Kanada[[1]]), namun, beberapa provinsi (misalnya Alberta dan Quebec) menyediakan pendidikan prasekolah gratis untuk anak-anak dari keluarga kurang mampu. Saat kita membahas Finlandia, kita telah menyebutkan bahwa penelitian menunjukkan masa prasekolah adalah periode yang sangat penting, di mana kesenjangan belajar antara anak-anak dari keluarga miskin dan kaya dapat melebar atau menyempit. Pendidikan prasekolah berkualitas tinggi membantu memperkecil kesenjangan belajar antara anak miskin dan kaya (namun, pendidikan prasekolah berkualitas rendah berbahaya bagi semua orang) [[2]]). Pada usia lima tahun, sebagian besar anak Kanada sudah masuk taman kanak-kanak[[3]], dan taman kanak-kanak mereka terlihat sangat menyenangkan.

Saya menghabiskan satu pagi di taman kanak-kanak yang melekat pada sebuah sekolah dasar saat saya mengunjungi sekolah tersebut. Semua pajangan diletakkan pada ketinggian pandang anak-anak—hal ini sekarang tampak jelas bagi saya, tetapi sebelumnya saya tidak pernah berpikir itu penting. Ruangan dibagi menjadi beberapa area, memungkinkan anak-anak memilih untuk melakukan hal yang berbeda, seperti menggambar, menyusun balok, bermain peran, dan berpikir. "Area berpikir" memiliki gambar laba-laba yang dilaminasi, dengan pertanyaan tertulis di atasnya (dibacakan kepada mereka): "Apakah laba-laba itu orang baik (*good guy*), atau penjahat (*bad guy*)?" Anak-anak menempelkan enam *sticky note* di atas laminasi: dua bertuliskan "good guy", satu "googuy", satu "good", dan dua lainnya hanya gambar laba-laba.

Melvin, guru taman kanak-kanak, menjelaskan kepada saya bahwa sebagian besar waktu anak-anak dapat memilih apa yang ingin mereka lakukan, tetapi mereka

---

1 Cappon P. Think Nationally, Act Locally: A pan-Canadian strategy for education and training. (2014).

2 Sebuah penelitian mengevaluasi pendidikan prasekolah di Provinsi Quebec, dan hasilnya menemukan bahwa pendidikan prasekolah berdampak negatif pada anak-anak berusia lima tahun. Peneliti menunjukkan bahwa hal itu disebabkan oleh paparan anak-anak pada lingkungan pendidikan yang berkualitas rendah pada usia terlalu muda, dan durasi yang terlalu lama, serta kurangnya personel yang berkualitas.

Lefebvre P, Merrigan P, Verstraete M. Impact of Early Childhood Care and Education on Children's Preschool Cognitive Development: Canadian Results from a Large Scale Quasi-Experiment. Dalam: CIPEE. Working Paper 06–36, 2006. Tersedia di: www.cirpee.org/fileadmin/documents/Cahiers_2006/CIRPEE06-36.pdf

3 Proporsi anak berusia lima tahun yang bersekolah di taman kanak-kanak meningkat secara signifikan (dari sekitar sepertiga menjadi hampir 100%) terjadi pada tahun 1960-an.

memang memiliki tujuan pembelajaran yang terencana, termasuk tujuan aktivitas fisik, keterampilan pra-literasi (misalnya kemampuan mendengar dan berbicara serta pengenalan huruf). Salah satu teknik bimbingan yang mereka gunakan sangat lucu: ketika guru membaca kata, mereka mendorong anak-anak untuk menggerakkan jari mereka di sepanjang kata-kata itu, "menjepit" kata itu (satu jari di awal kata, satu jari di akhir kata), untuk mengembangkan pemahaman mereka tentang kata itu.

Anak-anak mulai masuk sekolah dasar pada usia enam tahun, dan sumber daya yang mereka terima tidak terlalu bervariasi berdasarkan rata-rata pendapatan daerah. Ini adalah hasil dari reformasi besar yang didorong Kanada pada tahun 1980-an. Selain Manitoba dan Saskatchewan, setiap provinsi bernegosiasi dengan dewan pendidikan setempat untuk menerapkan pendanaan yang setara. Ini berarti, sekolah tidak lagi didanai oleh pajak properti lokal seperti di Amerika Serikat (yaitu sekolah di daerah kaya menerima lebih banyak dana). Sebagian besar sekolah Kanada didanai langsung oleh provinsi berdasarkan jumlah siswa. Sekolah di daerah miskin dapat menerima dana tambahan agar memiliki sumber daya yang sebanding dengan sekolah di daerah kaya (dana tambahan masih dihimpun sendiri oleh pemerintah daerah). Oleh karena itu, meskipun saya mengunjungi sebuah sekolah dasar di daerah terpuruk di pinggir Toronto, fasilitas sekolah itu masih cukup lengkap, dengan papan tulis interaktif dan perpustakaan yang kaya buku. Provinsi-provinsi juga secara langsung mendanai beberapa proyek sekolah, seperti proyek pendidikan khusus, proyek intervensi dini, dan kamp pelatihan luar ruangan untuk remaja nakal.

Di daerah yang agak terpencil ini, saya bertemu dengan seorang ibu di halte bus. Ia mendorong kereta bayi yang berisi putranya yang berusia dua tahun. Kami sudah menunggu di halte bus selama lima belas menit, tetapi bus datang namun tidak berhenti. Para penumpang yang menunggu di sana pun marah secara kolektif, tetapi hal itu juga membuka kesempatan langka (kesempatan seperti ini hanya muncul ketika layanan publik mengecewakan, setidaknya di Inggris) untuk berbincang dengan orang asing. Ibu itu segera mengenali aksen saya.

"Apakah itu aksen Inggris?"

"Ya, benar."

"Apa yang Anda lakukan di Ontario? Berlibur?" Ia terlihat sedikit bingung, tidak yakin mengapa saya berada di daerah ini.

"Saya sedang meneliti sistem pendidikan terbaik di dunia. Apakah Anda punya anak yang sedang sekolah?"

"Ya, Molly, ia berusia tujuh tahun, baru masuk kelas dua."

"Bagaimana sekolahnya sejauh ini? Apakah Anda merasa sistem sekolah di sini bagus?"

"Menurut saya bagus. Molly agak kesulitan membaca, ia merasa sulit, jadi sekolah bilang musim panas ini ia bisa ikut kelas penguatan. Itu sepertinya membantunya, dan kelasnya gratis, itu bagus sekali."

Di sini, sama seperti di Finlandia, perhatian khusus diberikan kepada anak-anak yang tertinggal dalam kemampuan membaca di tahun-tahun awal sekolah dasar. Di kelas, guru akan menghabiskan lebih banyak waktu untuk membimbing anak-anak yang tertinggal dalam membaca secara berkelompok, sementara siswa lain di kelas

masing-masing mengerjakan latihan, dibimbing oleh guru lain (guru itu meminta saya untuk tidak mengganggunya, kecuali jika ada anak yang ingin ke toilet, berdarah, atau muntah). Bimbingan tambahan seperti ini diperlukan, karena siswa masuk sekolah dengan tingkat kemampuan yang berbeda, dan beberapa anak belajar lebih cepat. Jennie, seorang guru pembimbing belajar (*learning support teacher*), menunjukkan bahwa kecepatan belajar sebagian terkait dengan bulan kelahiran anak.

"Anak-anak yang tertinggal dalam kemampuan membaca biasanya lahir belakangan, misalnya November, Desember. Perkembangan mereka belum siap untuk belajar membaca, dan mereka tidak dapat duduk dan mengikuti pelajaran selama yang diharapkan sistem pendidikan. Kebanyakan anak-anak baik-baik saja, mereka mulai belajar membaca, tetapi saya bertanggung jawab membimbing anak-anak yang kesulitan membaca. Saya akan secara eksplisit mengajari mereka beberapa hal yang dapat dipelajari anak-anak lain secara mandiri."

Jennie bertanggung jawab membimbing anak-anak yang tertinggal dalam belajar, baik secara kelompok di kelas maupun setelah jam sekolah. Di Kanada, guru pembimbing belajar seperti Jennie adalah guru yang berkualifikasi penuh dan bersertifikat, dan biasanya memiliki kualifikasi tambahan dalam kebutuhan pendidikan khusus. Ketika saya mengunjungi sekolah menengah, saya juga dibawa berkeliling ke ruang pembimbing belajar, yang memiliki beberapa guru berkualifikasi. Siswa dapat membuat janji temu, atau datang mendadak di luar jam pelajaran, untuk menerima bimbingan tambahan. Sekolah dan pengawas di Kanada tidak menyerahkan siswa dengan kesulitan belajar kepada asisten guru yang berhati baik tetapi kurang berkualifikasi. Mereka, seperti Finlandia, tahu bahwa ini adalah pekerjaan yang membutuhkan lebih banyak keahlian. Saya mengatakan ini bukan untuk merendahkan asisten guru di tempat lain; saya sendiri juga pernah bekerja sama dengan beberapa asisten guru yang sangat baik. Namun, lebih masuk akal jika guru yang paling terlatih yang memberikan bimbingan tambahan kepada anak-anak dengan kesulitan belajar.

Setelah Jennie menjelaskan bagaimana ia membantu anak-anak mengejar ketertinggalan, ia kemudian menyebutkan strategi pengajaran yang tidak pernah saya pikirkan. "Saya juga akan mencoba menjelaskan kepada mereka mengapa kita melakukan ini. Saya pikir, jika mereka tidak dapat memahami sendiri, mereka membutuhkan seseorang untuk menunjukkan arah yang benar kepada mereka, mengapa kita belajar pengucapan huruf, mengapa kita belajar mengenali kata-kata yang sering digunakan. Saya pikir bagian ini sangat penting. Banyak anak mengerti setelah mendengarkan di kelas, tetapi siswa yang saya bimbing mungkin tidak mengerti." Motivasi belajar anak memiliki dampak besar pada prestasi akademik. Ketika saya mengunjungi British Columbia dan Ontario, saya melakukan banyak wawancara, dan banyak guru menggemakan perhatian Jennie pada motivasi anak dan pengalaman sekolah.

Metode Motivasi Kanada

SAYA bertanya kepada seorang kepala sekolah dasar di Ontario, apa saja tanggung jawabnya. Hal pertama yang ia jawab adalah "memastikan setiap anak memiliki titik masuk, artinya, bagaimana membuat setiap anak merasa dihargai di sekolah, menjadi

bagian dari kelompok?". Saya berpikir, kedengarannya bagus, tetapi bagaimana Anda melakukannya dalam praktik?

> "Ini banyak lapis, salah satunya jelas adalah hubungan yang Anda bangun di sekolah. Mendengarkan anak-anak, bertanya kepada mereka ingin menjadi bagian dari kelompok seperti apa. Selain itu, kami hampir selalu menerima proyek apa pun yang ingin didorong oleh guru dan orang tua, apakah itu membangun penetasan ayam (karena anak-anak tertarik), atau mereka ingin melepaskan salmon (karena ada orang tua yang mengatur kegiatan ini, dan anak-anak menyukainya), kami ingin memasukkannya ke dalam pengalaman belajar anak-anak. Atau, mereka ingin mendirikan klub catur atau klub kerajinan tangan, kami akan menginvestasikan dana, itulah tujuan kami mengumpulkan dana, dana yang kami kumpulkan semua digunakan untuk kegiatan siswa, tergantung pada apa yang mereka minati."

Sejauh ini, saya terutama berbicara tentang sekolah dasar, tetapi perhatian ini juga meluas ke sekolah menengah pertama dan menengah atas, dan tidak hanya jelas disebutkan dalam wawancara guru dan siswa, tetapi juga jelas terlihat dari cara sistem dibangun. Sekolah menengah atas menawarkan serangkaian kegiatan ekstrakurikuler yang mengesankan, termasuk tenis, anime, *frisbee*, Amnesty International, debat, rugbi, dan lain-lain, semua ada. Apa pun yang Anda sebutkan, mereka punya. Bahkan jika tidak ada, siswa yang berani akan mendirikannya. Seorang konselor (profesional yang membantu perkembangan pribadi, sosial, akademik, dan karier siswa melalui kegiatan satu-satu dan kelompok) menjelaskan kepada saya bahwa salah satu hasil dari sekolah yang menawarkan begitu banyak kegiatan adalah "setiap orang merasa sekolah itu penting. Ambil contoh siswa Joy ini," ia menunjuk catatan di meja, "meskipun ia merasa pelajaran itu sulit, ia tidak ingin putus sekolah, karena putus sekolah berarti harus keluar dari tim basket." Di British Columbia, partisipasi dalam kegiatan tertentu (misalnya, drama musikal) bahkan dapat dihitung sebagai kredit kelulusan sekolah menengah atas (dihitung bersama mata pelajaran wajib). Di sekolah lain yang saya kunjungi, kepala sekolah dengan bangga memberi tahu saya bahwa dari seribu siswa di sekolah itu, enam ratus orang berpartisipasi dalam semacam tim sekolah.

Setiap sekolah menengah atas memiliki konselor, tetapi keberadaan mereka tidak hanya untuk konseling siswa dengan kebutuhan psikologis saja. Tugas mereka juga termasuk berbicara dengan semua siswa tentang segala kondisi dalam hidup, kondisi belajar, dan pilihan kurikulum. Konselor lain menjelaskan kepada saya: "Setiap siswa berhak belajar, tetapi kecuali mereka merasakan kasih sayang dan perhatian, mereka tidak akan peduli dengan *Hamlet*." Ketika berhadapan dengan konselor atau guru yang memimpin kegiatan, siswa memiliki kesempatan untuk membangun hubungan positif yang bermakna dengan orang dewasa yang peduli pada pendidikan mereka dan bertanggung jawab. Hal ini penting, terutama ketika siswa tidak dapat membangun hubungan seperti itu dengan orang tua atau guru kelas.

Poin ini penting, karena mereka yang merasa pelajaran itu mudah, biasanya sudah termotivasi untuk belajar dengan baik; tetapi mereka yang merasa pelajaran itu sulit (kemungkinan besar akan gagal), membutuhkan alasan untuk tetap bersekolah, alasan untuk mengerahkan usaha. Strategi Kanada tampaknya adalah membuat siswa merasa mereka adalah bagian dari komunitas sekolah, dan menggunakan kegiatan

ekstrakurikuler serta menekankan pentingnya hal itu bagi hubungan antarpribadi, untuk menarik siswa bergabung. Ini tidak hanya berharga secara intrinsik, penelitian juga menunjukkan bahwa ini memiliki manfaat positif yang lebih besar.

Cornelius-White melakukan analisis komprehensif terhadap seratus sembilan belas penelitian, meneliti karakteristik pribadi guru (misalnya empati dan kebaikan) dan hubungan antara karakteristik guru dan prestasi siswa. Hasilnya menunjukkan bahwa ada korelasi kuat antara karakteristik guru yang berpusat pada manusia dan nilai berpikir kritis, matematika, serta membaca siswa. Ia menyimpulkan bahwa ketika guru menunjukkan kepedulian terhadap setiap siswa, itu akan mendorong perkembangan anak[1]. Ontario juga mengkonfirmasi bahwa hubungan guru-siswa penting dalam membantu siswa menyelesaikan studi. Mereka mempekerjakan "guru keberhasilan siswa" (*student success teacher*) untuk secara langsung membimbing siswa yang berisiko putus sekolah.

Faktor struktural lain yang memengaruhi motivasi siswa adalah cara Kanada mengelompokkan siswa. Mereka tidak memilih sekolah, tidak membagi kelas berdasarkan kemampuan atau mata pelajaran sebelum kelas sembilan (usia empat belas, lima belas tahun). Baru setelah itu, karena dimulainya pelajaran matematika lanjutan, mereka mulai membagi kelas. Namun, dulu tidak demikian. Kanada, seperti negara lain, ketika pertama kali merencanakan sistem pendidikan, berasumsi bahwa hanya sedikit orang yang cocok untuk pendidikan akademik, sehingga dulu menggunakan sistem dua jalur: dibagi menjadi sekolah kejuruan dan sekolah akademik. Kemudian, setelah banyak diskusi dan debat sengit, provinsi-provinsi secara bertahap menghapuskan model ini, menggantinya dengan sistem pendidikan komprehensif. Beberapa provinsi yang memimpin reformasi melakukan perubahan ini pada tahun 1968, provinsi lain mengikutinya pada tahun 1970-an, dan provinsi terakhir yang berubah menerapkannya pada tahun 1982. Apakah perubahan ini terkait dengan peningkatan nilai ujian internasional Kanada pada tahun 1980-an, masih perlu dikonfirmasi oleh penelitian.

Di Kanada, bahkan sekolah menengah atas pun bersifat komprehensif dalam hal penerimaan siswa, tetapi mereka menawarkan berbagai tingkat kursus untuk mata pelajaran yang berbeda, membiarkan siswa memilih sendiri, dan menyediakan konselor untuk membantu siswa memilih kursus melalui diskusi. Ambil contoh seorang siswa sekolah menengah atas yang saya temui, mari kita sebut dia Michael. Ia mengambil mata pelajaran termasuk matematika dasar, bahasa Inggris lanjutan, dan studi sosial lanjutan. Model ini sangat berbeda dari metode sebagian besar negara. Siswa di negara lain, sebelum usia ini, sudah dibagi kelas untuk semua mata pelajaran berdasarkan prestasi. Faktanya, di Kanada, memberikan pilihan kepada siswa sangatlah penting. Di kota tempat Michael tinggal, sekolah lain baru-baru ini menetapkan bahwa siswa kelas sepuluh yang ingin mengambil "matematika lanjutan" harus mencapai nilai minimum tertentu (sebelumnya, siapa pun yang ingin mengambilnya bisa, bahkan jika nilai matematika mereka tidak terlalu unggul).

Selain itu, rentang dan jenis mata pelajaran pilihan yang dapat diambil siswa juga beragam. Jadi, jika Michael mau, ia bisa mengambil mata pelajaran akademik

1 Cornelius-White J. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research* 2007; 77(1):113–43.

dan kejuruan secara bersamaan, seperti mekanika dan pengerjaan logam, bahkan mengambil kelas di gedung yang sama. Hal ini berlaku di seluruh Kanada. Seperti yang dikatakan Jennifer Walner, penulis *Learning to School*: "Pendidikan menengah di setiap provinsi berkomitmen untuk memberikan lebih banyak fleksibilitas kepada siswa, memberikan mereka banyak waktu untuk menilai kekuatan dan keterampilan mereka, sebelum kemudian mengarahkan mereka ke jalur tertentu."[1]

Penelitian internasional menemukan bahwa penundaan dalam memilih arah tertentu bagi siswa umumnya berkaitan dengan motivasi belajar yang lebih tinggi. Laporan terkait dari OECD menyatakan, "Ada korelasi negatif yang kuat antara kekuatan motivasi siswa dan tingkat penggunaan sekolah seleksi atau pembagian kelas berdasarkan kemampuan oleh sekolah."[2] Dengan kata lain, dalam sistem pendidikan yang menerapkan sekolah seleksi berdasarkan kemampuan, motivasi siswa tidak sebaik siswa di sistem pendidikan seperti Kanada. Siswa Singapura yang sangat termotivasi tampaknya merupakan pengecualian dari tren ini, mungkin karena mereka terpengaruh oleh budaya belajar Konfusianisme.

Batasan Individualisme

PENDIDIKAN Kanada, melalui berbagai metode, memenuhi kebutuhan individual anak-anak. Ini membayar lebih banyak untuk hal ini daripada negara lain yang pernah saya kunjungi. Sebagian juga karena Kanada lebih beragam daripada kebanyakan negara. Bagaimanapun, anak-anak dari latar belakang budaya yang berbeda, dengan bahasa ibu yang berbeda, semuanya dididik di kelas yang sama. Alasan lain adalah mereka tidak dapat bergantung pada orang tua untuk memotivasi anak-anak belajar seperti sekolah-sekolah Asia, sehingga mereka perlu menemukan cara untuk memotivasi anak-anak agar tertarik belajar. Tentu saja, mereka bisa saja mengabaikan faktor-faktor ini, dan juga mengabaikan kebutuhan anak-anak individu, tetapi hal ini membuktikan bahwa guru-guru Kanada tidak mengabaikannya, itu sangat luar biasa. Namun, berdasarkan pengamatan saya, saya merasa ada batasan untuk manfaat individualisasi bagi anak-anak. Jadi, berikut adalah beberapa catatan yang ingin saya sampaikan mengenai pendidikan individual ini.

Saya mendengar banyak guru Kanada berbicara tentang bagaimana mereka akan mengakomodasi gaya belajar siswa untuk memenuhi kebutuhan siswa. Teori itu berpendapat bahwa anak-anak (dan orang dewasa) memiliki gaya belajar yang mereka sukai—beberapa lebih suka visual, beberapa suka mendengarkan ceramah, beberapa lebih suka belajar sambil melakukan. Jadi, jika guru menyesuaikan gaya mengajar mereka sesuai dengan gaya belajar siswa, memberikan diagram untuk siswa tertentu, memberikan tugas praktis untuk siswa lain, anak-anak akan belajar lebih baik—ini yang disebut "hipotesis pencocokan" (*meshing hypothesis*). Metode ini sangat umum di Inggris, dan saya juga mempelajarinya saat pelatihan guru. Di Inggris disebut model belajar VAK, yaitu visual, auditori, dan kinestetik. Sekolah juga mendorong kami untuk mengadopsi model ini dalam mengajar.

1 Jennifer Walner. *Learning to School: Federalism and Public Schooling in Canada*. Toronto: Toronto University Press, 2014:54.

2 OECD (2014). Are grouping and selecting students for different schools related to students' motivation to learn? *PISA in Focus 39*. Paris: OECD.

Namun, masalah dengan teori gaya belajar adalah bahwa hampir tidak ada bukti yang menunjukkan keefektifannya. Empat profesor psikologi terkenal dari tiga universitas meninjau bukti dan menemukan bahwa, meskipun Anda bertanya kepada responden, orang dewasa dan anak-anak akan menyebutkan gaya belajar yang mereka sukai, tetapi "hampir tidak ada bukti" yang menunjukkan bahwa mengajar setiap orang dengan gaya yang mereka sukai dapat menghasilkan efek belajar yang lebih baik. "Literatur tentang gaya belajar sangat banyak, tetapi sedikit penelitian yang menggunakan metode eksperimental untuk menguji kegunaan gaya belajar dalam pendidikan. Selain itu, bahkan penelitian yang menggunakan metode yang tepat, beberapa penelitian menemukan hasil yang secara jelas bertentangan dengan teori pencocokan yang populer."[1]

Ini tidak berarti guru tidak boleh menggunakan cara yang berbeda untuk menjelaskan konsep. Kesesuaian metode penjelasan sebenarnya sangat berhubungan dengan konsep yang disampaikan, bukan dengan orang yang belajar. Ketika guru mengajarkan karakteristik struktural pegunungan Kanada, mungkin paling baik menggunakan presentasi visual. Sedangkan ketika meminta siswa untuk memikirkan bagaimana rasanya pindah ke negara baru, mungkin paling efektif jika sebagian pelajaran diajarkan dalam bahasa yang tidak dikenal siswa. Terkadang, ketika menghadapi topik yang lebih sulit, menggunakan berbagai cara untuk menjelaskan dapat membantu pemahaman siswa. Saya yakin banyak guru Kanada juga mengadopsi metode ini.

Tetapi yang ingin saya tekankan bukanlah apakah metode pengajaran yang beragam ini membuang-buang waktu guru, melainkan masalah yang lebih mendalam. Ketika guru, dengan niat baik, menyesuaikan lingkungan pendidikan untuk mengakomodasi siswa, hal ini kadang-kadang dalam jangka pendek dapat menyebabkan guru menurunkan ekspektasi terhadap anak-anak, yang berdampak buruk jangka panjang pada anak-anak. Meskipun masalah ini tidak hanya muncul pada gaya belajar, tetapi mengambil gaya belajar sebagai contoh dapat dengan jelas menggambarkan bagaimana hal itu bekerja.

Asumsikan Joe di kelas lima tidak suka membaca. Ia lebih suka membuat sesuatu dan menggambar. Kita mungkin bisa mengatakan ia termasuk dalam gaya belajar "kinestetik", sehingga gurunya mungkin meminta ia menggambar pemandian Romawi berdasarkan ilustrasi lain di buku sejarah, alih-alih membaca teks dengan cermat seperti teman sekelasnya, Sarah. Di pelajaran berikutnya, Joe menyortir dan mencocokkan beberapa kartu yang berisi nama-nama penyair dan puisi-puisi mereka yang paling terkenal; Sarah membaca puisi-puisi itu. Terlepas dari siapa yang belajar paling banyak tentang pemandian Romawi atau puisi, kemampuan membaca Joe tidak akan pernah meningkat, dan Sarah juga tidak akan meningkat dalam menggambar. Perbedaan mereka (kelebihan dan kekurangan) diperbesar dan didorong. Potensi perkembangan Joe dalam sastra dan Sarah dalam seni, telah dibunuh sejak usia muda, alih-alih dikembangkan lebih lanjut.

Saya ingin memberikan contoh nyata dari sekolah yang pernah saya kunjungi, untuk menggambarkan fenomena individualisasi yang terlalu ekstrem ini. Saya

1 Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. p105.

mengunjungi sebuah sekolah di Vancouver dan bertemu dengan seorang guru sejarah kelas dua belas yang sangat bersemangat. Ia mengundang saya ke kelasnya untuk berbicara dengan siswa. Baru-baru ini ia memberikan pekerjaan rumah kepada kelas tersebut, yaitu menonton video, agar mereka dapat menerapkan pengetahuan yang dipelajari dari video itu di kelas. Berikut adalah percakapannya dengan seorang siswa yang tidak menonton video itu; mereka berbicara tentang pandangan siswa tersebut terhadap pekerjaan rumah semacam itu.

"Apakah tugas ini berhasil untukmu?"

"Tidak."

"Mengapa tidak?"

"Karena saya malas menonton."

"Kamu malas menonton, jadi kamu tidak menonton. Tapi saya harap lain kali kita bisa menonton bersama, kita belajar satu lawan satu, sementara dua puluh sembilan teman sekelas lainnya yang sudah menonton video melanjutkan mengerjakan soal esai atau tugas lain. Jadi, apa yang kamu anggap sebagai kegagalan, kamu merasa 'itu tidak berhasil untukku', sebenarnya adalah kesuksesan pendidikan yang besar. Saya senang mendengar kamu mengatakan itu tidak berhasil untukmu, karena dengan begitu, saya bisa menontonnya bersamamu, jadi kamu mengerti?"

Guru ini sangat penyayang. Ia mendukung siswanya untuk belajar, melibatkannya dalam pelajaran, meskipun ia sudah mengakui bahwa kesalahannya adalah karena ia malas dan tidak siap. Mungkin ada masalah di rumah siswa tersebut, sehingga ia ingin memberinya pengecualian, membiarkannya tetap bersekolah, alih-alih putus sekolah. Guru itu mungkin memiliki alasan yang sangat baik untuk mengadopsi metode ini, tetapi secara permukaan, sepertinya guru menerima "kemalasan" sebagai sifat siswa ini, dan juga menerima bahwa ia tidak akan mengerjakan pekerjaan rumah lain kali, jadi ia harus menyesuaikan lingkungan pendidikan untuk mengakomodasi siswa, dan menemaninya di kelas melakukan apa yang seharusnya ia lakukan di rumah. Jika memang demikian, siswa ini tidak akan pernah giat belajar, karena ia tahu ia tidak perlu giat. Ini mungkin sangat baik baginya selama sekolah (lagi pula, ia mendapatkan perhatian satu lawan satu dari guru), tetapi setelah lulus, jika ia memberi tahu bosnya bahwa ia malas, sehingga ia tidak mengerjakan tugas-tugas administrasi yang seharusnya, ia mungkin tidak akan bertahan lama di pekerjaan mana pun. Terkadang, daripada menyesuaikan lingkungan untuk anak, orang dewasa perlu mengajari anak untuk beradaptasi dengan lingkungan.

15
Standar Universal, Akuntabilitas, dan Mobilitas Ke Atas

Universal Standards, Answerability and Streaming Up

"Anda bisa memulai kembali kapan saja, karena yang disebut 'kegagalan' bukanlah jatuh, melainkan tidak bangkit kembali."
Mary Pickford, Aktris dan Produser Kanada

Saya menghabiskan satu minggu yang menyenangkan bersama Marilyn di kota pinggiran Vancouver. Marilyn adalah guru kelas dua SD, ia tidak hanya mengizinkan saya menginap, tetapi juga mengundang saya untuk merayakan Thanksgiving Kanada di rumahnya, menyajikan tiga jenis pai (labu, cokelat, *pecan*). Seperti kunjungan ke negara lain, saya secara proaktif menawarkan diri untuk membantu di sekolah, dan Marilyn mengatakan saya dapat membawa siswa kelas duanya keluar kelas satu per satu, dan melakukan penilaian dasar satu-satu dengan mereka. Dalam penilaian ini, saya akan meminta siswa menghitung hingga batas maksimal yang bisa mereka hitung (tetapi jika ia sudah menghitung sampai 110, saya akan memintanya berhenti), membaca beberapa kata, dan mengikuti instruksi saya untuk menunjukkan bagian-bagian tubuh.

Ada seorang anak laki-laki yang sengaja bercanda dengan saya. Anda bisa bayangkan, karena saya berasal dari Inggris, saya berbicara dengan aksen Inggris. Kata "ear" (telinga) dengan aksen Inggris berbeda dengan pengucapan Kanada. Jadi ketika saya mengatakan "ear", ia menjawab: "Hah?" Saat itu, ia benar-benar tidak mengerti. Saya mengucapkannya lagi dengan aksen Kanada "eearrr", ia tersenyum, lalu menunjuk telinganya. Tapi setelah itu, setiap kali saya mengucapkan kata dengan aksen Inggris, ia selalu menjawab: "Hah?" sambil terkikik, jadi saya terpaksa menggunakan aksen Kanada untuk menyebutkan semua bagian tubuh.

Penilaian semacam ini, serta diagram berwarna yang menunjukkan persentase anak-anak "setiap kelas" di luar kantor staf, menggambarkan ekspektasi umum terhadap anak-anak Kanada. Provinsi British Columbia telah menetapkan "Standar Kinerja British Columbia" untuk pengajaran guru di kelas. Standar tersebut menjelaskan ekspektasi guru terhadap siswa di setiap jenjang kelas, dan secara rinci menjelaskan apa yang dimaksud dengan "tidak memenuhi ekspektasi", "memenuhi ekspektasi" (batas minimum), "sepenuhnya memenuhi ekspektasi", dan "melampaui ekspektasi"[1]. Misalnya, standar penulisan sastra kelas tiga mencakup "penulisan sastra" (menulis cerita dan puisi). Tabel di bawah ini menunjukkan kondisi yang memenuhi standar penulisan sastra kelas tiga. Namun, dalam dokumen resmi, hal itu akan dipecah lagi menjadi aspek-aspek yang berbeda: makna, gaya, bentuk, konvensi.

1 Provinsi Ontario juga memiliki skala penilaian, tetapi tidak boleh mengandung "istilah negatif" (misalnya "tidak memenuhi ekspektasi" di British Columbia adalah istilah negatif). Mereka hanya fokus pada apa yang dicapai anak.

Standar-standar ini akan disertai dengan beberapa contoh untuk menunjukkan seperti apa setiap tingkatan itu. Menambahkan contoh sangat penting, karena otak manusia secara bawaan tidak pandai membandingkan karya dengan deskripsi tingkatan yang berbeda. Misalnya, apa yang dianggap sebagai "detail menarik"? Apakah menulis dalam artikel konser: "Lagu favorit saya adalah *The Simpsons*, karena saya tidak tahu mereka tahu *The Simpsons*", atau "Nona Schmidt mengatakan, orang-orang yang melukis di Orpheum Theatre berbaring di papan loncat, saya merasa sedikit takut." Ini dianggap detail menarik? Menyediakan beberapa contoh dapat membantu guru membandingkan karya siswa dengan contoh yang berbeda, lalu menilai apakah gaya penulisan siswa lebih baik atau lebih buruk. Ini adalah keterampilan yang lebih dikuasai oleh otak manusia[1].

Tabel 3: Standar Kinerja Penulisan Sastra Kelas Tiga British Columbia

Aspek	Tidak Memenuhi Standar	Memenuhi Standar (Ambang Batas Minimum)	Sepenuhnya Memenuhi Standar	Melampaui Standar
Pengantar	Tulisan biasanya sangat singkat, tidak koheren atau tidak logis, dan berulang kali muncul kesalahan dasar. Siswa ini memerlukan bimbingan berkelanjutan.	Tulisan menyajikan peristiwa atau ide yang kurang relevan, disertai beberapa detail. Beberapa bagian mungkin tampak sulit dipahami atau sering salah.	Dapat menulis cerita atau puisi yang lengkap dan mudah dipahami, disertai beberapa detail menarik.	Cerita atau puisi sangat menarik, disertai dengan beberapa orisinalitas.

Kurikulum yang berorientasi hasil dan metode penilaian tingkat kemampuan siswa ini diperkenalkan pada tahun 1980-an. Sebelumnya, pada akhir tahun 1960-an dan 1970-an, kurikulum ditentukan oleh dewan pendidikan setempat, bahkan oleh setiap sekolah, untuk memberikan fleksibilitas yang lebih besar kepada setiap anak[2]. Pendekatan yang lebih fleksibel ini sebelumnya diterapkan untuk mengatasi masalah-masalah yang dirasakan sebelumnya, seperti "kurikulum kaku, usang, peraturan tidak realistis, organisasi kaku, dan tujuan pendidikan yang salah" (seperti yang ditulis dalam laporan pendidikan Ontario pada akhir tahun 1960-an). Namun, kurang dari dua puluh tahun setelah pendekatan fleksibel diterapkan, reformasi kurikulum bergerak ke arah yang berlawanan: pembuat kebijakan menetapkan hasil yang harus dicapai siswa di setiap tingkat kelas—metode ini berlanjut hingga sekarang. Nilai tes internasional Kanada juga mulai meningkat pada tahun 1980-an.

Standar nilai Kanada terutama digunakan oleh guru di kelas. Guru akan membuat metode penilaian sendiri untuk membantu mereka menentukan apakah siswa telah mencapai target, dan melaporkan kemajuan siswa kepada orang tua. Guru juga dapat menggunakan sumber daya seperti Bank Soal Ujian BC (*BC exam bank*) untuk membuat soal. Sumber daya tersebut menyediakan soal pilihan ganda yang relevan dengan kurikulum untuk mata pelajaran yang tingkat kemampuan siswa dapat dinilai

1 Untuk penjelasan yang lebih baik tentang konsep ini, silakan lihat blog Daisy Christodoulou "The Wing to Heaven", di mana ia menjelaskan penilaian komparatif (*comparative judgement*).

2 Jennifer Wallner. *Learning to School: Federalism and Public Schooling in Canada*. Toronto: Toronto University Press, 2014:54.

dengan pilihan ganda (misalnya sains dan matematika). Namun, di kelas empat dan tujuh juga ada penilaian tingkat provinsi untuk pemahaman membaca, menulis, dan kemampuan berhitung. Penilaian itu dinilai oleh lembaga eksternal, dan tidak hanya menguji pilihan ganda. Ujian semacam itu dapat memberikan gambaran umum tentang bagaimana siswa yang berbeda berkinerja relatif terhadap standar kinerja. Selain itu, ada juga beberapa ujian tingkat provinsi di kelas sepuluh hingga dua belas. Provinsi Ontario juga memiliki desain yang sama, menetapkan standar untuk tingkat yang harus dicapai siswa di setiap kelas, tetapi mereka melakukan penilaian eksternal pada siswa di kelas tiga (komprehensif), kelas enam (komprehensif), kelas sembilan (matematika), dan kelas sepuluh (membaca dan menulis). Sebelumnya ada jenis penilaian standar tingkat provinsi yang serupa dengan yang disebutkan di atas, tetapi penilaian tingkat provinsi tersebut telah dihapuskan pada tahun 1960-an dan 1970-an. Kemudian, untuk menanggapi kritik tentang penurunan standar dan masalah kurangnya akuntabilitas sekolah, penilaian tersebut diberlakukan kembali pada akhir tahun 1980-an dan 1990-an.

Metode penilaian berorientasi hasil di Kanada ini adalah tes “mengacu kriteria” (*criterion-referenced*) yang dilakukan per tingkat kelas, yang berbeda dengan metode penilaian di negara lain. Ujian Kelulusan Sekolah Dasar (PSLE) Singapura adalah “tes acuan kohort” (*cohort-referenced*, bukan tes acuan kriteria), artinya, ia tidak membandingkan nilai siswa dengan standar yang telah ditetapkan, melainkan membandingkan nilai siswa satu sama lain. Skor aktual PSLE akan disesuaikan untuk menghitung skor total PSLE (*T-score*), yang akan mempertimbangkan nilai ujian orang lain. Jadi, ketika Anda mendapat nilai jelek, tetapi orang lain mendapat nilai lebih jelek, Anda akan mendapatkan nilai tinggi; ketika Anda mendapat nilai bagus, tetapi orang lain mendapat nilai lebih bagus, Anda akan mendapatkan nilai rendah (masih ingat bagaimana “si kecil” menjelaskan bahwa ini akan menyebabkan kesulitan ujian di Singapura semakin meningkat?). Seberapa familiar Anda dengan kurikulum tidak begitu penting, karena nilai Anda terutama tergantung pada kinerja Anda relatif terhadap teman sekelas lainnya. Sebaliknya, di Kanada, secara teoritis (meskipun dalam praktik tidak mungkin), semua siswa kelas empat di provinsi tertentu mungkin dapat mencapai atau melampaui ekspektasi yang ditetapkan provinsi tersebut untuk kelas empat[1].

Ini terdengar sangat teknis (dan memang demikian), tetapi juga menunjukkan perbedaan fundamental dalam filosofi pendidikan. Haruskah penilaian dirancang untuk membandingkan prestasi anak-anak satu sama lain, untuk membedakan yang unggul dari yang kurang, dan mengalokasikan sumber daya berdasarkan penilaian tersebut? Atau haruskah penilaian digunakan untuk menentukan apakah anak telah mencapai tingkat yang diharapkan masyarakat dalam pembelajaran pengetahuan atau keterampilan? Keduanya memiliki logikanya sendiri, dan sampai batas tertentu

1 Dalam arti tertentu, bahkan tes acuan kriteria pun didasarkan pada apa yang normal untuk kelompok usia tertentu. Karena standar ditetapkan oleh manusia, dan keputusan mereka kemungkinan besar didasarkan pada nilai yang dapat dicapai siswa dalam beberapa tahun sebelumnya. Jika skenario di atas benar-benar terjadi, di mana semua siswa kelas empat Kanada mencapai atau melampaui ekspektasi untuk tingkat kelas tersebut, itu pasti akan menimbulkan kritik, atau setidaknya introspeksi, untuk membahas apakah standar tersebut ditetapkan cukup tinggi. Namun, masih ada perbedaan yang jelas antara “menilai apakah anak mencapai target” dan “menilai kinerja anak di antara sesama anak”.

memang tergantung pada tahap pendidikan. Namun, jika Anda telah memutuskan bahwa semua siswa mampu mencapai standar yang sama, dan bersekolah yang sama hingga usia empat belas atau lima belas tahun (seperti yang dilakukan oleh legislator Kanada), maka tidak perlu menggunakan "tes acuan kohort" untuk menilai dan memberi peringkat siswa. Hanya dengan membandingkan prestasi siswa dengan standar dan contoh yang telah ditetapkan, semua informasi pendidikan yang Anda butuhkan sudah tersedia. Jika Anda hanya menggunakan hasil penilaian untuk membahas cara meningkatkan efektivitas pengajaran atau memahami area mana yang perlu ditingkatkan setiap siswa, alih-alih sebagai dasar untuk penempatan sekolah atau gaji guru, hasil penilaian tidak perlu sedetail "tes acuan kohort".

Menghadapi Fakta tentang Kecerdasan

SAYA mengunjungi kepala sekolah menengah komprehensif, ia berbicara dengan jelas dan lugas, duduk di belakang meja kayu ek besar, dengan kumis emas kecil. Kami berbicara panjang lebar tentang filosofi di balik gagasan "anak-anak harus mengejar standar bersama sebelum usia lima belas tahun". Bob memberi tahu saya: "Di dunia yang sempurna, saya tidak akan pernah melakukan penjurusan kemampuan pada anak-anak. Kecerdasan tidak lagi menjadi fokus utama; yang penting adalah minat, gairah, dan bagaimana orang ingin melakukan sesuatu. Saya pikir ketika Anda melakukan penjurusan kemampuan, Anda ingin menentukan jalan mana yang bisa ditempuh seseorang, apa yang bisa ia lakukan. Saya sangat memperhatikan guru-guru kejuruan di gedung ini; mereka semua adalah pendidik yang luar biasa. Saat mereka dulu sekolah, mereka didorong ke jalur karier non-akademik karena saat itu mereka belum siap, bukan karena mereka tidak memiliki kemampuan. Jadi saya tidak ingin memutuskan hidup seseorang sebelum ia siap."

Ia berhenti sejenak, sedikit mengubah posisi duduknya, memikirkan apa yang akan ia sampaikan selanjutnya.

> "Pada suatu titik, Anda mungkin harus melakukannya, tetapi ketika seseorang baru berusia tiga belas tahun, Anda benar-benar tidak perlu melakukan penjurusan. Faktanya, saya rasa melakukan hal itu hampir sama dengan menganiaya anak. Itu seolah mengatakan: 'Kamu tidak bisa melakukannya karena kamu tidak cukup pintar.' Tetapi yang seharusnya kita katakan adalah: 'Tahukah kamu, kamu tidak bisa melakukannya sekarang, tetapi kami rasa itu bukan karena kamu tidak mampu, melainkan karena kamu belum siap.' Saya sering mengatakan ini kepada siswa di ruangan ini."

Bob berpendapat bahwa kecerdasan bukanlah satu-satunya sifat penting di tempat kerja modern (kita akan kembali membahas hal ini nanti), tetapi ia juga mengajukan dua asumsi yang lebih implisit tentang kecerdasan. Satu asumsi adalah bahwa kecerdasan tidak tetap, melainkan terus berkembang (jadi Anda mungkin belum siap, bukan berarti Anda tidak mampu). Asumsi lain yang lebih halus adalah, ketika ia berasumsi bahwa setiap anak siap pada usia yang berbeda, ia juga percaya bahwa bakat dan kemampuan setiap orang berkembang dengan kecepatan yang berbeda.

Penelitian ilmiah sepenuhnya mendukung asumsi tentang sifat kecerdasan ini. Faktanya, hal ini didukung oleh bukti penelitian yang lebih kuat daripada asumsi

fundamental sistem Singapura (berdasarkan "kecerdasan itu tetap") atau asumsi fundamental sistem Jepang (berdasarkan "setiap orang memiliki kecerdasan yang sama sejak awal"). Saya tidak mengatakan bahwa pernyataan Bob mewakili pandangan semua orang Kanada tentang kecerdasan, tetapi cara Kanada membangun pendidikan mereka juga mempertimbangkan dua poin di atas.

Meskipun IQ bersifat tetap (dibahas di Bab 7), kecerdasan memang berkembang. Kecerdasan tidak berkembang secara linear yang stabil, melainkan terputus-putus; anak dapat mengalami kemajuan pesat dalam satu bulan, tetapi kemudian stagnan selama dua bulan berikutnya, seperti halnya tinggi badan anak yang dapat tiba-tiba melonjak. Seperti yang dikatakan Jennie, cara Kanada menemukan anak-anak yang kesulitan membaca dan membantu mereka, adalah karena mereka sangat percaya bahwa semua anak, dengan pendidikan yang tepat, dapat mencapai tingkat tertentu. Bob juga menyebutkan di kantornya bahwa Kanada secara umum memutuskan untuk menunda pembagian kelas berdasarkan mata pelajaran hingga sekolah menengah atas (apalagi pembagian kelas berdasarkan kemampuan), ini berarti tidak ada orang yang, pada usia muda, kehilangan pilihan karena belum mencapai tahap perkembangan yang dibutuhkan.

Namun, sistem pendidikan Kanada juga mengakui dan mempertimbangkan sisi lain dari cerita: tidak semua orang memiliki kecepatan perkembangan kecerdasan yang sama. Beberapa orang memang merasa belajar lebih sulit, dan ini mungkin melibatkan faktor genetik. Artinya, beberapa orang terlahir dengan otak yang lebih mudah untuk belajar akademik, sementara yang lain membutuhkan usaha lebih keras untuk mencapai tingkat yang sama. Kita melihat Kanada mengakomodasi yang terakhir ini sama seperti Finlandia; mereka tidak menurunkan standar ekspektasi terhadap anak-anak, melainkan menugaskan guru yang berkualifikasi seperti Jennie untuk membantu anak-anak menghadapi tantangan. Guru-guru ini akan menginvestasikan waktu dan dukungan ekstra untuk membantu siswa-siswa tersebut mengejar ketertinggalan teman-teman mereka. Namun, Kanada juga akan mengakomodasi siswa berprestasi.

Jennie mengundang saya untuk menghadiri pelajaran tambahan yang dibuka untuk kelompok siswa berbakat (*pull-out*) yang merasa kurikulum umum kurang menantang. Seorang guru mengatakan kepada saya: "Di sekolah dasar, kami mendorong siswa-siswa berbakat ini untuk membantu teman-teman belajar, ini juga dapat membantu mereka memahami kurikulum dengan lebih baik, tetapi terkadang itu bisa terlalu berulang." Untuk memastikan siswa-siswa berbakat ini memiliki kesempatan untuk berkembang lebih jauh, sekolah cenderung membentuk mereka menjadi kelompok, dan membiarkan mereka mempelajari hal-hal tambahan. Di pelajaran yang saya kunjungi, ada tujuh siswa dari berbagai tingkat kelas. Setiap siswa melaporkan kemajuan penelitian mereka tentang seorang tokoh Kanada terkenal. Anak-anak yang lebih tua menjelaskan kepada anggota kelompok lainnya dalam obrolan singkat, bagaimana memanfaatkan pengetahuan yang diperoleh dari proyek sebelumnya untuk meneliti topik ini dengan lebih baik. Misalnya, sumber daya online mana yang dapat dipercaya, bagaimana menggunakan istilah pencarian untuk menemukan hasil yang relevan.

Mereka menyatukan anak-anak dengan tingkat kecerdasan yang hampir sama untuk belajar, dan melalui program mandiri, mereka mengembangkan keterampilan yang dibutuhkan anak-anak untuk menjelajahi minat mereka secara mendalam.

Pendekatan ini selaras dengan pedoman yang tercantum di situs web pemerintah British Columbia untuk bimbingan siswa berbakat, pedoman tersebut disusun berdasarkan pendapat tiga puluh tiga siswa berbakat dari University Hill Secondary School Vancouver. Pihak pendidikan bertanya kepada mereka: "Jika guru dapat memberikan lingkungan belajar terbaik untuk Anda, apa yang Anda inginkan dari guru?" Jawaban umum meliputi: "Memberikan kesempatan belajar mandiri, membiarkan kami belajar hal-hal yang kami minati", "Biarkan kami belajar bersama anak-anak yang lebih tua, kami bisa beradaptasi."[1]

John Hattie melakukan analisis komprehensif terhadap penelitian tentang program siswa berbakat, dan hasilnya menunjukkan bahwa bentuk intervensi yang paling efektif adalah akselerasi—menempatkan anak-anak yang sangat berbakat di kelas yang lebih tinggi. Dibandingkan dengan anak-anak seusia, efek metode belajar ini adalah 0.8 (menunjukkan efek yang sangat baik); tetapi dibandingkan dengan siswa di kelas baru (yaitu siswa di kelas yang lebih tinggi), tidak ada efek—dan bahkan mungkin menempatkan mereka pada posisi yang kurang menguntungkan saat mengikuti ujian penting di masa depan. Hattie melihat dua jenis pengelompokan kemampuan: satu kelompok adalah menempatkan siswa berbakat di kurikulum yang berbeda yang dirancang khusus untuk mereka (efeknya 0.3, menunjukkan efek sedang ke rendah); kelompok lain adalah mengelompokkan siswa berbakat di satu kelas, dan membiarkan mereka mengikuti kurikulum yang sama dengan kecepatan yang berbeda (yaitu, apa yang disebut "pembagian kelas berdasarkan mata pelajaran" dalam buku ini). Efek yang terakhir terhadap siswa berbakat hanya 0.14 (menunjukkan efek rendah). Bentuk kelas berbakat lainnya yang umum, seperti kelompok yang Jennie tunjukkan kepada saya sebelumnya, efeknya adalah 0.39 (menunjukkan efek sedang), tetapi efek program ini juga bervariasi tergantung pada pengalaman guru[2].

Di Kanada, sejauh mana dan cara siswa berbakat mendapatkan kesempatan pendidikan tambahan ini bervariasi antar provinsi[3]. Tidak ada provinsi yang secara wajib mengharuskan sekolah untuk menyediakan program-program ini, tetapi juga tidak ada provinsi yang melarang sekolah untuk menjalankan program-program semacam itu. Meskipun tidak ada provinsi di Kanada yang melakukan pembagian kelas berdasarkan kemampuan atau mata pelajaran sebelum anak berusia empat belas tahun, tetapi begitu anak masuk sekolah menengah atas, mereka akan menggunakan bentuk "pengelompokan kemampuan" untuk menyediakan kurikulum yang berbeda bagi siswa berbakat. Sejak saya membaca tentang dampak negatif sekolah seleksi berdasarkan kemampuan dan pembagian kelas berdasarkan kemampuan terhadap kesetaraan, saya selalu ingin tahu, apakah ada metode pengelompokan yang menguntungkan semua orang, tanpa mengorbankan kepentingan beberapa orang. Masalah ini terus menghantui pikiran saya, jadi ketika saya mengunjungi sebuah sekolah menengah atas di Pulau Vancouver, saya sangat tertarik dengan metode yang mereka gunakan. Sepengetahuan saya, metode yang mereka gunakan adalah praktik yang khas di banyak sekolah menengah atas di Kanada.

1 British Columbia Ministry of Education. Gifted Education – A Resource Guide for Teachers. Tersedia di: www.bced.gov.bc.ca/specialed/gifted/giftedlearners.htm; tanggal akses: 2 Juni 2016.

2 Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge, 2008.

3 Kanevsky LS. A survey of educational acceleration practices in Canada. *Canadian Journal of Education* 2011; 34(3):153–80.

Saya bertemu Mary di laboratorium kimia, laboratorium itu banyak boneka mol (menurut saya harus disebut "mol" karena itu satuan pengukuran zat kimia). Ia mengundang saya untuk mengamati pelajaran kelas *Advanced Placement* (AP) yang ia ajar. Siswa-siswa di kelas itu sedang merancang eksperimen berkelompok untuk menjelajahi faktor-faktor yang memengaruhi laju reaksi. Kursus *Advanced Placement* (AP) dirancang khusus untuk siswa berbakat, memungkinkan guru mengajarkan kurikulum yang lebih mendalam kepada siswa yang mampu menyerap lebih banyak materi, untuk mempersiapkan masuk universitas. Namun, mereka tidak membagi siswa menjadi beberapa kelompok dengan kemampuan berbeda, melainkan hanya ada satu "kelompok berbakat". Selain "kursus *Advanced Placement*", di sekolah juga ada "kursus kemampuan campuran" untuk siswa lain, tetapi tidak ada yang belajar di kelas paling bawah.

Setelah pelajaran selesai, Mary menjelaskan kepada saya: "Kami melakukan penjurusan ke atas, bukan penjurusan ke bawah. Kami percaya bahwa ketika air pasang, semua kapal dapat terangkat bersama. Jika Anda melakukan penjurusan ke bawah (yaitu membuka kelas paling bawah), itu akan menyebabkan siswa menyerah atau merasa bodoh. Beberapa orang merasa penjurusan ke atas tidak baik bagi anak-anak yang tidak mengikuti kursus *Advanced Placement*, tetapi kami menemukan bahwa anak-anak di kelas biasa yang dulu belajar bersama siswa berbakat, tidak berani mengangkat tangan untuk berbicara. Sekarang setelah tidak ada siswa berbakat di kelas, mereka lebih terlibat dalam pelajaran." Hal ini sangat memprovokasi pemikiran.

Ekspektasi dan Tanggung Jawab

SEBELUMNYA disebutkan penekanan Kanada pada individualisasi, jadi ketika Anda mendengar bahwa standar nilai siswa masih berdasarkan tingkat kelas (yaitu pada akhir kelas empat, siswa harus mampu melakukan...), Anda mungkin terkejut. Standar nilai berdasarkan tingkat kelas berarti bahwa sebelum usia empat belas atau lima belas tahun, setiap orang di tingkat kelas yang sama berusaha belajar hal yang sama, seperti halnya di Finlandia, Jepang, Singapura (sekolah dasar), dan Shanghai. Ini berbeda dengan cara individualisasi yang baru saja diubah oleh Inggris: cara Inggris sebelumnya adalah seperti Kanada, menilai siswa berdasarkan "deskripsi kinerja" mana yang mereka penuhi, tetapi tingkat-tingkat itu belum tentu terkait dengan tingkat kelas. Ketika Anda baru masuk sekolah, Anda mungkin berada di tingkat pertama. Kemudian, seiring waktu, sesuai kecepatan Anda sendiri, terus naik tingkat. Kebanyakan siswa diharapkan mencapai tingkat keempat saat lulus sekolah dasar, tetapi jika Anda tidak mencapainya, berikut adalah perbedaan antara ekspektasi "berdasarkan tingkat kelas" (Kanada) dan ekspektasi "individual" (sistem lama Inggris).

Ambil contoh dua anak kembar identik, Connor dan Edward. Mereka dipisahkan sejak lahir dan tumbuh besar di Kanada dan Inggris. Mereka tidak memiliki kebutuhan khusus, dan juga bukan anak-anak yang cerdas secara bawaan. Connor bersekolah di Kanada. Meskipun ia mendapatkan intervensi dini dari guru yang berkualifikasi, ia "tidak memenuhi ekspektasi" saat lulus sekolah dasar. Ia akan terus mendapatkan dukungan tambahan untuk membantunya mencapai ekspektasi. Namun, meskipun ia saat ini tidak memenuhi ekspektasi, ia tetap akan bersekolah di kelas yang sama dengan

teman-temannya di sekolah menengah. Sekolah tetap mengharapkan ia berusaha mencapai standar yang seharusnya untuk kelas satu SMP. Konten dan pengajaran yang ia dapatkan sama dengan teman sekelas lainnya, tetapi ia juga akan mendapatkan dukungan tambahan untuk membantunya mencapai standar. Ketika ia masuk sekolah menengah atas, ia mungkin akan mengambil satu mata pelajaran pilihan lebih sedikit, memberinya waktu untuk pergi ke "kelas penguatan" untuk mendapatkan bimbingan tambahan, agar dapat mengejar ketertinggalan teman sekelasnya. Di sini saya juga harus menambahkan satu poin, saat ini belum perlu memberi tahu Connor bahwa ia "tidak memenuhi ekspektasi" dalam mata pelajaran tertentu, terutama di sekolah dasar. Cukup bagi guru dan orang tua untuk mengetahui bahwa ia tertinggal dari standar, dan ia perlu mendapatkan dukungan yang cukup agar dapat mengejar ketertinggalan, dan tidak tertinggal lebih jauh lagi.

Edward menerima pendidikan di Inggris. Meskipun mendapatkan bimbingan tambahan dari asisten guru, ia tidak mencapai tingkat keempat saat lulus sekolah dasar. Pengalaman sekolah menengahnya akan sangat berbeda dari Connor. Sekolah menengah akan melihat nilai kelulusan sekolah dasarnya, dan menemukan bahwa ia hanya mencapai tingkat ketiga. Jadi pada hari pertama ia masuk sekolah menengah, ia ditempatkan di kelas terbawah, bersama siswa lain yang juga berada di tingkat ketiga. Guru mungkin memberikan kurikulum yang lebih sederhana kepada siswa-siswa ini, alih-alih memberikan bimbingan tambahan untuk membantu mereka menyelesaikan tugas yang sama dengan teman seusianya. Materi pelajaran yang mereka dapatkan lebih sedikit, sehingga mereka semakin dirugikan saat ujian. Sekolah biasanya akan menetapkan tujuan yang lebih rendah untuk mereka, dan terkadang sengaja memberikan standar penilaian yang lebih longgar. Singkatnya, ekspektasi terhadap Edward jauh lebih sedikit.

Menentukan pada "tingkat" berapa siswa berada, itu sendiri tidak salah. Yang salah adalah menggunakan tingkat-tingkat tersebut untuk memprediksi kemampuan siswa. Di salah satu sekolah tempat saya mengajar dulu, sekolah akan menetapkan "nilai target" untuk siswa, yang ditetapkan berdasarkan tingkat kelulusan sekolah dasar mereka, dan nilai target itu bahkan ditempel di buku latihan mereka. Ketika tahun ajaran baru dimulai, siswa mungkin berpikir itu adalah awal yang baru, tetapi ketika mereka menerima buku latihan baru, di dalamnya sudah tertempel "nilai target". Beberapa siswa ditempeli A, beberapa C, saya bahkan pernah bertemu seorang gadis yang nilai target sainsnya ditempeli D. Bayangkan, pesan apa yang disampaikan label ini kepada remaja-remaja ini: Anda bisa mencapai nilai tertentu jika Anda belajar keras, tetapi di rapat siswa, Anda mendengar guru mengatakan bahwa nilai itu tidak dapat membantu Anda mendapatkan pekerjaan yang memuaskan.

Yang anehnya, tujuan awal dari praktik ini justru adalah untuk membuat sistem pendidikan Inggris lebih adil. Penilaian sekolah di Inggris didasarkan pada nilai ujian. Jika nilai ujian siswa tidak cukup baik, sekolah akan secara publik dinilai sebagai "gagal", dan seringkali akan diambil alih oleh manajemen baru, dengan kepala sekolah yang berisiko kehilangan pekerjaan. Dapat dibayangkan, ini menimbulkan tekanan dan ketakutan besar bagi sekolah-sekolah yang mungkin tidak memenuhi syarat, karena selain kepala sekolah unggulan, kepala sekolah lain akan mengalihkan tekanan dan ketakutan ini kepada staf. Karena setiap sekolah berada dalam lingkungan yang

berbeda dan menerima siswa dengan kualitas yang bervariasi (beberapa siswa mungkin sudah mencapai tingkat keenam saat masuk, beberapa sekolah mungkin menerima banyak siswa tingkat ketiga), mereka mengadopsi metode pengukuran "kemajuan", yaitu, "cukup baik" juga termasuk siswa mencapai tingkat kemajuan tertentu, tidak perlu mencapai tingkat absolut tertentu. Jadi "nilai target" ditetapkan berdasarkan nilai siswa sebelumnya.

Meskipun penetapan "nilai target" memiliki niat baik (untuk membuat "standar minimum" lebih adil bagi sekolah dengan siswa yang kurang berprestasi), praktik ini sama sekali tidak bermanfaat bagi siswa, karena banyak alasan. Ini menyebabkan siswa yang kurang berbakat menurunkan ekspektasi diri. Ketika Anda memberitahu siswa tentang nilai target, ini juga menumbuhkan pola pikir tetap, membuat siswa berpikir bahwa kecerdasan ditentukan sejak lahir. Bahkan jika Anda hanya memberitahu guru tentang nilai target, itu juga akan memengaruhi ekspektasi guru terhadap siswa, dan seperti yang disebutkan di bab Jepang, akan berdampak negatif pada prospek siswa. Saat ini tidak ada bukti kuat yang menunjukkan bahwa penetapan tujuan itu bermanfaat[1], dan tujuan dalam penelitian itu pun adalah tujuan yang ditetapkan sendiri oleh orang yang mengejarnya, apalagi tujuan yang ditetapkan secara paksa oleh orang lain. Jadi, ketika kualitas siswa yang diterima sekolah berbeda, bagaimana Kanada menyelesaikan masalah sulit "membuat sekolah bertanggung jawab" ini?

Apakah itu Pertanggungjawaban dan Akuntabilitas, atau Pengkambinghitaman dan Penuduhan?

APA sebenarnya arti akuntabilitas (*accountability*)? Mengapa akuntabilitas diperlukan? Saat memikirkan pertanyaan pertama, saya mengklik kanan pada kata "accountability" di dokumen Word saya, dan melihat sinonimnya. Muncul empat pilihan: "answerability" (tanggung jawab untuk menjawab), "responsibility" (tanggung jawab), "liability" (tanggung gugat), dan "culpability" (kesalahan/dapat disalahkan). Ini sangat membantu, karena kata-kata ini dapat dengan jelas membantu saya menjelaskan perbedaan antara sistem akuntabilitas sekolah di Inggris dan Amerika Serikat dengan sistem akuntabilitas sekolah di Finlandia, Kanada, Jepang, Singapura, dan Shanghai.

Di setiap negara yang saya kunjungi dalam perjalanan ini, akuntabilitas sekolah berarti "bertanggung jawab untuk menjawab" (*answerability*) dan "tanggung jawab" (*responsibility*). Setiap kepala sekolah bertanggung jawab atas pengelolaan sekolah, dan juga harus menjelaskan kepada otoritas pendidikan setempat mengapa ia melakukan segala sesuatu. Jika mereka tidak dapat memenuhi tanggung jawab mereka, atau tidak dapat menjelaskan mengapa nilai menurun atau mengapa orang tua mengeluh, kemungkinan besar mereka akan kehilangan pekerjaan. Namun, jika nilai menurun, tetapi mereka dapat menunjukkan bahwa mereka telah menyadari masalah, sedang menyelidiki penyebabnya, dan menerapkan program atau pelatihan baru untuk menyelesaikan masalah, mereka tidak perlu takut. Mereka lebih mungkin mendapatkan bantuan dari ahli atau sekolah lain untuk membantu mereka menerapkan perubahan.

1 King LA, Burton CM. The hazards of goal pursuit. Dalam: Chang EC, Lawrence J (eds). *Virtue, Vice, and Personality: The Complexity of Behavior*. Washington, DC: American Psychological Association, xxvi, 2003: 53–69.

Di Inggris dan Amerika Serikat, akuntabilitas sekolah seringkali juga berarti "dapat disalahkan" (*culpability*) dan "tanggung gugat" (*liability*). Seperti yang disebutkan sebelumnya, jika nilai sekolah di Inggris di bawah "target minimum", atau inspektur, setelah inspeksi, menganggap sekolah "tidak cukup baik" atau "perlu perbaikan", reaksi pemerintah adalah menyalahkan. Saat ini, sekolah semacam itu akan diganti manajemen puncaknya, dan kepala sekolah seringkali dipecat. Di beberapa negara bagian di Amerika Serikat, beberapa sekolah bahkan didenda karena nilai yang buruk. Praktik ini menghukum sekolah yang mengalami kesulitan, alih-alih mencari tahu penyebab dan solusi yang mendasari, atau memberikan dukungan yang sangat dibutuhkan sekolah.

Kanada, di sisi lain, mengadopsi pendekatan yang berbeda. Mereka memang menuntut sekolah untuk bertanggung jawab (seperti yang disebutkan sebelumnya, banyak provinsi memberlakukan kembali ujian tingkat provinsi pada tahun 1980-an untuk mengatasi masalah kurangnya akuntabilitas sekolah), tetapi cara mereka menggunakan hasil ujian sangat berbeda dari Amerika Serikat. Saya melakukan diskusi meja bundar yang panjang dengan enam pendidik yang luar biasa di Ontario (sambil makan pizza). Salah satu guru mengatakan EQAO (ujian terstandardisasi provinsi tersebut) hanyalah gambaran sesaat, "seperti alat ukur kedalaman. Saya rasa sekarang tidak ada lagi yang merasa itu ancaman, tidak ada lagi!" Ia membuat ekspresi lucu. "Dulu, jika hasil EQAO Anda tingkat tiga, Anda tamat. Tetapi sekarang semua orang tahu apa yang terjadi, kami telah mencapai tahap ini setelah waktu yang cukup lama. Sekarang semua orang tahu bahwa nilai itu tidak mencerminkan efektivitas pengajaran Anda."

Kepala sekolah tidak akan menuntut setiap guru bertanggung jawab atas nilai kelasnya, karena "itu bukan tanggung jawab satu orang! Nilai tingkat keenam adalah tanggung jawab guru kelas empat, lima, dan enam, jadi itu adalah tanggung jawab kolektif, bukan tanggung jawab individu." Mereka menggunakan nilai untuk membantu seluruh staf pengajar merenungkan kekuatan dan kelemahan sekolah. "Ujian terstandardisasi bukan pendorong motivasi kami, tetapi sampai batas tertentu itu adalah pendorong. Tahun lalu nilai kelas enam kami tidak bagus, dan kami ingin tahu alasannya. Jadi kami akan mencari di mana perlu diperbaiki, misalnya nilai. Sebagai guru, apa yang perlu kami lakukan untuk memperkecil kesenjangan?"

Peningkatan prestasi setiap sekolah bukan hanya tanggung jawabnya sendiri. Di Kanada, tidak ada sekolah yang merupakan pulau terpencil. Saya bertemu Lucy di diskusi meja bundar, ia adalah seorang pengawas yang mengelola delapan belas sekolah, yang total memiliki lima belas ribu siswa. Saya penasaran dengan tugas pengawas, jadi saya bertanya kepadanya di depan para kepala sekolah dan wakil kepala sekolah yang ia awasi: "Apa yang akan terjadi jika peran pengawas tidak ada?" Ia menjawab: "Tidak ada yang mengawasi sekolah, mereka akan jauh lebih bahagia!" Pada saat itu, semua orang tertawa.

Ini bukan tawa paksa (bukan seperti "haha, bos saya bercanda" yang hanya basa-basi), para pendidik ini tampaknya benar-benar memiliki hubungan yang harmonis. Ketika kami tiba, mereka saling berpelukan, mengatakan senang bisa bertemu kembali dengan Deirdre (Deirdre adalah pengawas sebelumnya, ia dengan baik hati mengatur pertemuan itu). Demikian pula, di British Columbia, pengawas

dan kepala sekolah tampaknya memiliki hubungan yang harmonis secara pribadi. Misalnya, saya mendengar seorang kepala sekolah berkata kepada pengawas: "Jika Anda bisa memperkenalkan seorang guru seni kepada saya, saya akan sangat berterima kasih kepada Anda, saya akan memberi Anda hadiah besar." Saya yakin ia mengatakan itu hanya kiasan, tidak benar-benar harfiah. Namun, di tempat di mana Anda mengharapkan pengawas hanya bertanggung jawab untuk memberi nilai kepala sekolah, Anda biasanya tidak akan melihat hubungan semacam ini. Sekolah-sekolah Kanada tidak menjalani inspeksi formal; ketika "Departemen Inspektorat Sekolah" (*Schools Inspectorate Branch*) dibubarkan pada tahun 1958, peran pengawas di British Columbia tidak lagi hanya sebagai "inspektur sekolah"[1].

Lucy adalah pengawas sekolah yang menjabat saat ini di pinggiran Toronto. Ia juga merupakan perwakilan dewan pendidikan (Provinsi Ontario memiliki tujuh puluh dua dewan pendidikan). Tugasnya adalah memastikan sekolah mematuhi kebijakan pemerintah provinsi, dan jika perlu, melakukan dialog yang sulit dengan kepala sekolah. Namun, perannya terutama adalah mendukung sekolah untuk terus meningkatkan diri dan belajar dari satu sama lain. Ia dan pengawas lainnya sering mengunjungi sekolah-sekolah, berbicara dengan kepala sekolah, mengamati pelajaran, dan siswa. Hal itu sangat berbeda dengan inspeksi sekolah, karena kunjungan-kunjungannya bersifat rutin dan tidak formal. Dan ketika mereka menemukan area yang perlu ditingkatkan, mereka akan berdiskusi dengan kepala sekolah dan wakil kepala sekolah tentang langkah selanjutnya yang harus diambil, dan mungkin juga menyarankan kepala sekolah untuk mengunjungi sekolah lain di daerah yang sama yang telah menangani masalah serupa, alih-alih secara terbuka mempermalukan mereka atau memotong anggaran mereka.

Tapi bagaimana jika dewan pendidikan dan pengawas sendiri yang lalai? Orang-orang dengan mentalitas "pertanggungjawaban" atau "menyalahkan" mungkin akan mengajukan pertanyaan seperti itu. Sebenarnya mereka biasanya tidak lalai, karena mereka telah menerima pelatihan komprehensif, dan juga memiliki rencana suksesi yang cermat. Pengawas dipilih dari kepala sekolah yang memiliki catatan kepemimpinan yang baik. Sebelumnya, guru perlu melalui pelatihan dan proses seleksi oleh dewan pendidikan untuk menjadi kepala sekolah, dan mereka juga harus membuktikan bahwa mereka pernah menjadi wakil kepala sekolah yang berprestasi (anggota dewan pendidikan akan mengembangkan kepemimpinan guru di setiap jenjang sekolah). Namun, jika data menunjukkan bahwa dewan pendidikan benar-benar berkinerja buruk, maka akan muncul hasil berikut (menurut pengawas): "Jika dewan pendidikan berkinerja buruk, Kementerian Pendidikan akan memanggil mereka untuk menanyakan alasannya. Dewan pendidikan perlu merumuskan rencana tentang bagaimana mendorong pengembangan sekolah, dan menjelaskan program apa yang harus diterapkan. Mereka akan mendapatkan banyak dukungan untuk menerapkan strategi tersebut, lalu tahun berikutnya melihat hasilnya dan bertanya: 'Apakah ada perbaikan?' Tetapi ini adalah proses bertahap, tidak ada yang berharap sekolah berubah 40% dalam satu tahun. Yang benar-benar ingin kami tunjukkan adalah, kami memang sedang dalam perjalanan perbaikan yang berkelanjutan."

---

1 Dunae P. The School Inspectorate 1856 – 1973. Tersedia di: www2.viu.ca/homeroom/content/Topics/Programs/inspect.htm

16
Melampaui Pengetahuan
Beyond Knowledge

"Belajar kedokteran tanpa membaca buku, seperti berlayar di laut yang tidak dikenal; belajar kedokteran tanpa melihat pasien, sama saja dengan tidak pernah berlayar."
William Osler, Dokter Kanada

Ingat Bob, kepala sekolah berjenggot itu? Pandangan pertamanya tentang kecerdasan (bahwa tempat kerja juga membutuhkan sifat-sifat penting lainnya) tidak didasarkan pada ilmu pengetahuan, melainkan pada akal sehat. Pengukuran kemampuan kognitif umum adalah indikator yang baik untuk memprediksi kinerja kerja secara keseluruhan, tetapi sedikit manajer sumber daya manusia yang akan merekrut talenta hanya berdasarkan hasil tes tersebut[1]. Banyak pekerjaan menuntut pelamar untuk bekerja sama dalam tim, mengekspresikan ide-ide mereka dengan jelas dan percaya diri, dan mampu menginspirasi kepercayaan diri saat memimpin orang lain mencapai visi organisasi. Sifat-sifat ini sering disebut sebagai keterampilan yang dibutuhkan di tempat kerja abad ke-21 (tetapi banyak pekerjaan juga membutuhkan keterampilan ini sebelum abad ke-21). Sifat-sifat ini meliputi berpikir kritis, kreativitas, dan keterampilan komunikasi yang efektif.

Selain itu, siswa bersekolah bukan hanya untuk mencari pekerjaan di masa depan. Banyak yang berpendapat bahwa sekolah juga harus menumbuhkan banyak sifat lain, menjadikan anak-anak warga negara yang baik. Adapun sifat-sifat ini, sebagian besar ditentukan oleh budaya dan pandangan pemimpin. Misalnya, Jepang, selain mengajarkan beberapa sifat pribadi, juga mengajarkan siswa cara berinteraksi dengan orang lain dalam kelompok, mematuhi aturan, bersikap sopan, suka menolong, dan tidak menyebabkan masalah bagi orang lain. Empat tujuan utama pendidikan Kanada secara umum didefinisikan sebagai: "Pengembangan intelektual; persiapan karier; pengembangan moral; dan pengembangan pribadi"[2]. Pernyataan misi Provinsi Ontario berbunyi: "Provinsi Ontario berkomitmen untuk mempromosikan pencapaian dan kesejahteraan setiap siswa dan anak. Pembelajar yang menerima pendidikan di provinsi ini akan mengembangkan pengetahuan, keterampilan, dan sifat-sifat untuk menjadi warga negara yang sukses, mandiri secara ekonomi, dan berpartisipasi aktif."

Tentu saja, tujuan yang ingin didorong oleh pemerintah dan hasil yang mampu mereka capai adalah dua hal yang sama sekali berbeda. Namun, saya memang melihat guru-guru Kanada yang saya temui memfokuskan perhatian pada pengembangan keterampilan non-akademik, dipadukan dengan karakteristik sistem yang lebih terstruktur. Tingkat penekanan mereka pada keterampilan non-akademik ini belum pernah saya lihat di empat sistem pendidikan lainnya.

---

1 Hough LM, Oswald FL. Personnel selection: Looking toward the future— remembering the past. *Annual Review of Psychology* 2000; 51:631–64.

2 Döbert H, Klieme E, Sroka W. *Conditions of School Performance in Seven Countries*. Waxmann Verlag, 2004.

Keterampilan Penting Lainnya

SUATU pagi yang berkabut, Marilyn mengantar saya ke sekolah. Dalam perjalanan, ia menggambarkan kelas dua yang ia ajar, dan secara tidak sengaja menyebutkan: "Namun, sayangnya, kepemimpinan mereka sangat lemah, kami perlu lebih banyak memperkuatnya." Saya terkejut mendengarnya. Anak-anak ini baru berusia tujuh tahun, dan ia sudah membicarakan kepemimpinan mereka.

Kami memarkir mobil di luar rumah satu lantai dari batu bata merah, lalu saya pergi ke resepsionis untuk mengambil kartu pengunjung. Saya mengikuti Marilyn melewati koridor-koridor yang penuh warna, menuju kelasnya. Saat ia bersiap untuk pelajaran hari itu, saya berjalan-jalan sendiri, mengamati karya-karya pajangan yang menarik. Benar saja, setelah anak-anak menggantung jaket mereka, Marilyn menciptakan kesempatan di kelas agar anak-anak ini berlatih memimpin orang lain. Setiap pagi, mereka melakukan rutinitas: mengamati cuaca, lalu menggambar ilustrasi yang sesuai di peta cuaca, kemudian menanyakan hari apa. Setiap hari ada satu anak yang memimpin seluruh kelas melakukan hal ini, dan berkata kepada semua orang: "Hari ini adalah...", teman-teman sekelas lainnya menjawab: "Rabu!" Siswa yang memimpin berkata lagi: "Kemarin adalah...", seluruh kelas menjawab: "Selasa!", siswa yang memimpin berkata: "Besok adalah...", dan seterusnya. Setelah itu, ia akan meminta seluruh kelas kembali ke tempat duduk, dan memulai pelajaran hari itu.

Kepemimpinan juga menjadi fokus utama di sekolah menengah atas; mereka bahkan menawarkan kursus kepemimpinan sebagai mata pelajaran pilihan yang dapat dihitung sebagai kredit kelulusan. Suatu hari ketika saya mengunjungi sekolah, mereka dibagi menjadi beberapa kelompok, dan setiap kelompok bertanggung jawab merencanakan kegiatan yang berbeda. Beberapa merencanakan pesta barbekyu untuk tunawisma setempat, beberapa merencanakan pesta dansa sekolah (tema Halloween), dan beberapa lainnya menghitung keuntungan dari acara penjualan tiket mereka sebelumnya. Dalam kelompok, akan ditunjuk perwakilan, membuat anggaran, berdiskusi dengan pihak terkait, membuat poster, dan melacak kemajuan. Saya tahu beberapa orang dewasa juga kekurangan keterampilan tersebut.

Guru yang bertanggung jawab atas kelas kepemimpinan adalah Martin. Setelah ia memberikan tugas kepada siswa, ia membiarkan mereka melaksanakannya, sehingga ia memiliki waktu untuk berbicara dengan saya di sofa hijau di sudut kelas. "Tahun lalu, seorang anak kelas sembilan ikut kursus. Ia adalah tipe anak yang sangat pendiam, tidak terlalu percaya diri. Suatu kali saat kami pergi dalam perjalanan menginap kepemimpinan, ia tak kuasa menangis karena sangat merindukan rumah. Tahun ini saya melihat kepercayaan dirinya tumbuh secara signifikan, karena ia terlibat dalam perencanaan berbagai kegiatan, sekarang bertanggung jawab memimpin beberapa kelompok, dan juga memimpin beberapa anak yang kurang percaya diri."

Selain menekankan kepemimpinan, British Columbia juga menetapkan standar kinerja "Tanggung Jawab Sosial". Ini tidak berarti "Tanggung Jawab Sosial" adalah mata pelajaran yang berdiri sendiri, melainkan keterampilan dan sikap ini harus dikembangkan dan didorong melalui kurikulum dan kegiatan lain. Saya sekarang kembali mendengarkan rekaman wawancara dengan sekelompok siswa sekolah menengah. Di akhir wawancara, sebelum saya menghentikan rekaman, rekaman itu

merekam perkataan seorang guru: "Terima kasih kalian telah aktif mendengarkan satu sama lain, menghormati pendapat satu sama lain." Kalimat ini membuat anak-anak memperhatikan keterampilan yang sedang mereka latih. Misalnya, "memecahkan masalah secara damai," "menghargai keragaman dan membela hak asasi manusia" adalah pelajaran yang akan diikuti semua siswa, dan guru akan menilai sejauh mana setiap anak mencapai standar.

Dibandingkan dengan negara-negara lain yang saya kunjungi, Kanada memiliki metode yang berbeda dalam mengajarkan keterampilan non-akademik ini. Namun, perbedaannya tidak hanya pada seringnya mereka menyebutkan keterampilan ini, tetapi juga memiliki niat yang lebih kuat untuk mengukur keterampilan ini. Saya melihat mereka juga mengukur kemampuan presentasi, kreativitas, dan sejenisnya. Dalam hal kemampuan presentasi, saya melihat siswa melaporkan kepada seluruh kelas penelitian mandiri mereka tentang penyebab Perang Dunia Pertama. Dalam hal kreativitas, saya melihat mereka memasukkan kreativitas sebagai kriteria penilaian ketika mengukur pemahaman siswa tentang teori Marxis.

Di sini saya ingin mengklarifikasi, alasan saya menyoroti karakteristik sistem pendidikan Kanada ini bukan berarti karakteristik ini berkontribusi pada peningkatan nilai PISA (lagi pula, tujuan pendidikan tidak terbatas pada ini). Saya juga tidak mengatakan bahwa cara mengajar yang saya amati dan cara menilai keterampilan non-akademik tersebut adalah yang terbaik (itu bukan fokus buku ini). Namun, saya memang percaya bahwa mengimplementasikan dialog dan upaya ini sangat penting. Kita tidak boleh mengabaikan keterampilan ini demi mengejar nilai tes yang lebih tinggi. Di sebagian besar negara maju, kecuali ada yang mengukur hasil yang diinginkan dengan cara tertentu, pemerintah tidak akan menjadikan hal-hal tersebut sebagai prioritas. Ini tampaknya fakta yang menyedihkan namun tak terhindarkan (meskipun Finlandia tampaknya pengecualian). Ada beberapa alasan yang masuk akal di balik ini (saya ragu menggunakan kata "baik"): ketika uang pembayar pajak digunakan untuk pendidikan umum, pembayar pajak berhak tahu bahwa uang mereka digunakan secara efektif. Namun, ketika hal-hal penting dikesampingkan, kita harus menyingkirkan sistem pengawasan semacam itu, atau mencari cara untuk mengukur keterampilan-keterampilan tersebut, agar keterampilan-keterampilan itu tidak diabaikan.

Pemecahan Masalah dan Pembelajaran Penemuan

SAMPAI saat ini, kualitas yang saya bahas—kepemimpinan, kemampuan organisasi, keterampilan presentasi, penekanan pada keragaman, dll.—adalah keterampilan dan sifat non-akademik. Tentu saja, Anda juga dapat mempresentasikan konten akademik, tetapi Anda juga dapat menampilkan susu mengalir dari hidung Anda, itu juga membutuhkan kepercayaan diri untuk berdiri di depan orang banyak, dan sedikit kemampuan organisasi dalam berbicara untuk mengekspresikan diri dengan jelas dan tenang. Namun, ada beberapa keterampilan lain yang lebih terkait erat dengan mata pelajaran akademik, tetapi itu melampaui pengetahuan dan pemahaman konten mata pelajaran. Keterampilan-keterampilan itu adalah keterampilan yang sangat dihargai oleh pengusaha dan politikus, dan secara umum diyakini berperan penting dalam

menjelaskan perbedaan pertumbuhan ekonomi antar negara: keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah.

Beberapa orang berpendapat bahwa keterampilan abad ke-21 ini sangat penting. Mereka menyatakan bahwa sejak sistem pendidikan ada, dunia telah banyak berubah. Teknologi menggantikan sebagian besar pekerjaan fisik dan rutin. Oleh karena itu, pekerjaan saat ini membutuhkan keterampilan yang tidak dapat dilakukan oleh komputer. Misalnya, kemampuan bekerja sama dalam tim untuk memecahkan masalah kompleks; masalah yang tidak dapat diselesaikan secara bertahap, dan mungkin memiliki lebih dari satu jawaban.

Untuk menegaskan pentingnya keterampilan-keterampilan ini, Kanada, dari akhir tahun 1990-an hingga sepanjang tahun 2000-an, mulai mengajarkan keterampilan-keterampilan ini kepada anak-anak di sekolah. Percakapan saya dengan seorang kepala sekolah mencerminkan banyak pandangan serupa di Provinsi Ontario: "Sebagai pendidik, filosofi kami adalah mempromosikan dialog, komunikasi, kolaborasi, dan kebersamaan antar siswa, membiarkan mereka menggunakan alat bantu (model fisik matematika), berbicara tentang masalah nyata dan memecahkannya secara langsung. Jadi, jika mereka tidak mengerti, mereka dapat mencari sesuatu untuk membantu diri mereka sendiri mengerti, mereka dapat memanfaatkan sumber daya itu." Filosofi ini adalah mempersiapkan siswa untuk dunia nyata di luar sekolah dengan memberikan mereka pengalaman yang mungkin akan mereka hadapi di masa depan.

Kurikulum baru, yang mencerminkan pergeseran pemikiran ini, telah diluncurkan di beberapa provinsi. Provinsi-provinsi tersebut menekankan bahwa sekolah harus mengajarkan keterampilan-keterampilan ini, dan juga menekankan bagaimana keterampilan-keterampilan ini harus diajarkan. Misalnya, "Kerangka Kurikulum Matematika Bersama" tahun 2006 dirancang oleh Protokol Kerja Sama Pendidikan Dasar Barat dan Utara Kanada (*Western and Northern Canadian Protocol*) dan diimplementasikan oleh Manitoba, Saskatchewan, Alberta, British Columbia, Yukon, dan Wilayah Barat Laut. Kerangka itu menyatakan: "Belajar melalui pemecahan masalah harus menjadi fokus utama matematika di setiap jenjang kelas", "Pemecahan masalah, penalaran, dan koneksi adalah kunci untuk meningkatkan kemampuan matematika, dan harus terintegrasi di seluruh kurikulum" (tebal ditambahkan oleh saya). Setelah itu mereka dengan jelas menyatakan: "Untuk memastikan suatu kegiatan berkontribusi pada peningkatan keterampilan pemecahan masalah, kegiatan itu harus menuntut siswa memilih metode untuk membantunya menghitung jawaban dari fakta yang diketahui. Jika guru sudah memberikan metode pemecahan masalah kepada siswa, itu bukan lagi pemecahan masalah, melainkan latihan."

Hal ini menimbulkan kesan bahwa materi matematika baru tidak boleh diajarkan secara langsung kepada siswa, melainkan siswa harus didorong untuk menemukan sendiri metode pemecahan masalah berdasarkan pengetahuan yang sudah ada. Selain itu, kurikulum matematika yang baru juga menekankan agar anak-anak terus menggunakan metode pribadi mereka untuk memecahkan soal matematika, alih-alih guru mengajarkan satu metode yang benar, dan berusaha semaksimal mungkin menghindari metode pembelajaran hafalan.

Cara pendidikan ini bukannya tanpa kontroversi. Faktanya, mengenai apakah guru harus membimbing siswa untuk menemukan sesuatu sendiri, atau harus mengajari

siswa apa yang perlu mereka ketahui, perdebatan ini telah berlangsung selama ratusan tahun di berbagai benua di seluruh dunia, bahkan ada yang menyebutnya sebagai perang. Setelah saya kembali dari Kanada, saya bertemu dengan Profesor Matematika Kanada, Robert Craigen, di sebuah konferensi pendidikan. Setelah konferensi, saya menghampirinya di bar untuk bertanya kepadanya. Sambil minum bir jahe, ia mengatakan kepada saya bahwa ia khawatir "pembelajaran penemuan" ini didengungkan sebagai cara terbaik untuk mengajar matematika, dan ia juga menyebutkan sebuah artikel yang ditulis oleh rekannya, Anna Stokke[1].

Stokke membuat dugaan yang sangat menarik mengenai hasil matematika Kanada dalam PISA dan TIMSS. Ia menunjukkan bahwa nilai matematika Kanada menurun antara tahun 2003 dan 2012. Selain dua provinsi, nilai di provinsi-provinsi lain menurun secara signifikan, dengan penurunan terbesar di Alberta, hingga 36 poin (42 poin setara dengan satu tahun pendidikan sekolah). Demikian pula, di TIMSS, antara tahun 2003 dan 2011, ketiga provinsi yang mengikuti tes melihat penurunan nilai matematika kelas delapan. Dan ketika siswa memecahkan masalah pecahan, nilai mereka hanya sedikit lebih baik dari tebakan acak.

Anna menunjukkan bahwa kemunduran matematika nasional ini kebetulan bertepatan dengan pengenalan kurikulum "pembelajaran penemuan", buku teks "pembelajaran penemuan", dan program pelatihan guru profesional "pembelajaran penemuan". Setelah menganalisis efek "pembelajaran penemuan" dibandingkan dengan "metode pembelajaran tradisional", ia menyarankan untuk mengubah pelatihan dan kurikulum yang ada, lebih menekankan pada metode pembelajaran tradisional (tetapi tidak sepenuhnya menghapus pembelajaran penemuan), untuk menghentikan penurunan nilai.

Apa yang ditunjukkan oleh penelitian di bidang ini? Dalam pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*)[2], siswa menyerap pengetahuan baru sendiri, alih-alih guru menyampaikan pengetahuan baru. Pada dasarnya, ini bukan cara yang efektif untuk membuat anak-anak memahami pengetahuan dan konsep baru (nantinya saya akan menyebutkan efek lain darinya)[3]. Hattie menggabungkan hasil delapan analisis komprehensif, termasuk dua ratus delapan puluh lima penelitian tentang

1 Stokke A. What to do about Canada's declining math scores. *Commentary 427, CD. Howe Institute*, Toronto, 2015. Tersedia di: www.cdhowe.org/sites/default/files/attachments/research_papers/mixed/commentary_427.pdf

2 "Pembelajaran berbasis masalah" di sini menggunakan definisi Gijbels (2005), ia mencantumkan enam karakteristik inti: pembelajaran berpusat pada siswa; pembelajaran terjadi dalam kelompok kecil; guru bertindak sebagai fasilitator; pembelajaran dimulai dengan masalah nyata; masalah yang ditemui digunakan sebagai alat untuk memperoleh pengetahuan dan keterampilan pemecahan masalah yang diperlukan untuk akhirnya memecahkan masalah; informasi baru diperoleh melalui pembelajaran mandiri. Istilah "pembelajaran berbasis masalah" dan "pembelajaran penemuan" sering digunakan secara bergantian. Hmelo-Silver et al. berpendapat bahwa ada perbedaan yang jelas di antara keduanya: "Pembelajaran penemuan" melibatkan lebih sedikit bimbingan guru, sehingga kurang efektif. Karena penelitian yang dikutip di sini merujuk pada "pembelajaran berbasis masalah", dan saat ini kurangnya bukti yang menunjukkan bahwa ia dapat secara efektif membantu anak-anak usia sekolah memperoleh pengetahuan dan pemahaman, maka ini lebih mengkhawatirkan.

Gijbels D, Dochy F, Van den Bossche P, Segers M. Effects of problem-based learning: a meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research* 2005; 75(1):27–61.

Hmelo-Silver CE, Duncan RG, Chinn CA. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist* 2007; 42(2):99–107.

3 Kirschner PA, Sweller J, Clark RE. Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist* 2006; 41(2):75–86.

efek "pembelajaran berbasis masalah". Penelitian-penelitian tersebut melibatkan 38.090 anak, dan hasilnya menunjukkan efek rata-rata hanya 0,15[1]. Penelitian OECD terbaru berdasarkan data PISA menemukan bahwa, meskipun sebagian besar strategi pengajaran efektif di kelas, di antara lima belas negara teratas PISA, kecuali satu negara, siswa di negara-negara lain menyatakan bahwa jumlah mereka yang menggunakan metode pengajaran langsung oleh guru lebih tinggi dari atau setara dengan rata-rata OECD[2]. Yang lebih penting, di balik fenomena ini ada penjelasan psikologis yang komprehensif, yang telah kita jelaskan dalam BOX 3 di bagian "Jepang"[3].

Meskipun awalnya saya ragu, saya kemudian menemukan bahwa argumen Stokke bahwa perubahan metode pengajaran dapat menghentikan penurunan nilai PISA Kanada sangat meyakinkan: pengenalan "matematika penemuan" secara bertahap di seluruh Kanada memang terkait dengan penurunan nilai matematika Kanada; eksperimen tingkat lokal dan analisis komprehensif juga menemukan bahwa metode pengajaran yang kurang terarah tidak begitu efektif untuk pembelajaran siswa, dan ada alasan mengapa demikian.

Kasus Quebec menguatkan gagasan ini. Enam tahun sebelum munculnya Western and Northern Canadian Protocol, Provinsi Quebec telah memperkenalkan matematika penemuan baru. Ekonom dari Université du Québec à Montréal menganalisis dampak reformasi ini terhadap nilai ujian matematika terstandardisasi anak-anak, dan hasilnya menunjukkan bahwa itu berdampak negatif pada nilai siswa di semua tingkat belajar. Artinya, baik anak-anak yang merasa matematika itu mudah maupun anak-anak yang merasa matematika itu sulit, semuanya terpengaruh secara negatif[4]. Selain itu, semakin lama siswa menggunakan metode belajar baru, semakin besar dampak negatifnya; dampak negatif ini sangat terasa pada anak-anak dengan kemampuan matematika yang buruk. Dampak terakhir ini dapat menjelaskan mengapa pada tahun 2003 (ketika Quebec telah menerapkan reformasi semacam ini, tetapi provinsi lain belum) varians nilai matematika Quebec dalam tes PISA lebih besar daripada provinsi lain.

BOX 5:

Metode Pengajaran Matematika

Meskipun nilai TIMSS Quebec menurun, nilai internasionalnya masih sangat tinggi. Nilai matematika Quebec dalam PISA dan TIMSS masih lebih tinggi dari provinsi lain di Kanada. Stokke dalam tulisannya menunjukkan bahwa calon guru sekolah dasar dan menengah di Quebec harus menyelesaikan setidaknya dua mata kuliah matematika dengan tiga kredit di universitas, dan banyak guru mengambil lebih banyak mata kuliah. Ini adalah perbedaan yang

1 Hattie J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge, 2008.

2 Echazarra A, Salinas D, Méndez I, et al. *How Teachers Teach and Students Learn*. Paris: OECD, 2016.

3 Pandangan ini berpendapat bahwa, karena memori kerja memiliki keterbatasan, kemampuan anak untuk memecahkan masalah terbatas ketika mereka kekurangan pengetahuan awal yang relevan—seperti yang dikatakan Kirschner et al. (2006).

4 Haeck C, Lefebvre P, Merrigan P. All students left behind: an ambitious provincial school reform in Canada, but poor math achievements from grade 2 to 10. Tersedia di: SSRN 1966937; 2011.

jelas antara Quebec dan provinsi lain di Kanada. Sebaliknya, Provinsi Ontario hanya menyarankan calon guru sekolah dasar untuk menyelesaikan satu mata kuliah matematika, tetapi itu tidak wajib, sehingga pemahaman mereka tentang matematika tertinggal dari guru Quebec.

Saya berbicara dengan Profesor Matematika Quebec, Annie Savard. Ia melakukan penelitian eksplorasi tentang perbedaan metode pengajaran antar provinsi, dan menjelaskan lebih lanjut konsep ini kepada saya. "Ada beberapa perbedaan... bagi saya itu adalah pelatihan: pelatihan guru. Misalnya, Quebec tidak memiliki kelas tujuh dan delapan, melainkan sekolah menengah pertama kelas satu dan dua. Tetapi di banyak provinsi, kelas tujuh dan delapan diajar oleh guru sekolah dasar. Quebec memiliki guru matematika profesional, sehingga siswa Quebec memiliki dua tahun lebih banyak untuk berinteraksi dengan guru yang luar biasa, sehingga lebih siap untuk tes matematika PISA. Saya tidak mengatakan guru lain tidak baik atau tidak mengajar dengan baik. Saya tahu guru-guru ingin melakukan yang terbaik dan memberikan pendidikan terbaik kepada siswa. Tetapi ketika guru tidak memiliki pengetahuan seperti itu, itu tidak dapat dilakukan."

Meskipun ia juga berpendapat bahwa prestasi matematika Quebec yang unggul mungkin disebabkan oleh pelatihan guru, ia kemudian juga menyebutkan bahwa tidak hanya volume pelatihan yang diterima calon guru yang berbeda, tetapi jenis pelatihan yang mereka terima juga berbeda. Saat melakukan penelitian, ia merekam video sampel kecil guru dari berbagai provinsi, lalu membiarkan guru lain menonton video itu dan mendiskusikan isinya. Savard memperhatikan bahwa konten diskusi mereka berbeda. Guru Quebec lebih menekankan matematika: "Mereka benar-benar membahas konsep," jelasnya. Ini karena guru Quebec menerima lebih banyak pelatihan "didaktik" (*didactique*). Savard mengatakan kata ini sulit didefinisikan, tetapi ia kemudian meringkas: "Itu sebenarnya adalah kombinasi metode pengajaran dan matematika." Guru-guru di provinsi lain belajar pedagogi (metode umum mengajar) dan matematika (mata pelajaran), sementara guru-guru Quebec mengambil banyak mata kuliah "didaktik matematika" (*didactique de mathématiques*). Dalam mata kuliah tersebut, mereka belajar menganalisis kesalahan siswa, mendekonstruksi setiap konsep matematika, dan mereka mencurahkan lebih banyak upaya untuk ini daripada guru-guru di provinsi lain.

Baru-baru ini, Robert Coe dan rekan-rekannya dari Durham University di Inggris meninjau penelitian terkait "bagaimana guru-guru unggul terbentuk" (di sini guru unggul didefinisikan sebagai guru yang berkontribusi pada peningkatan prestasi siswa). Kesimpulan akhir mereka adalah bahwa salah satu dari dua karakteristik utama guru unggul terdengar sangat mirip dengan apa yang disebut Quebec sebagai "didaktik": "Selain pemahaman yang memadai tentang materi pelajaran, guru juga harus memahami cara siswa berpikir tentang materi tersebut, mampu menilai logika di balik metode yang digunakan siswa, dan mengidentifikasi kesalahpahaman umum siswa."[1] Di Inggris, yang terakhir ini disebut "pengetahuan konten pedagogis"

1 Coe R, Aloisi C, Higgins S, Elliot Major L. What makes great teaching? Review of the underpinning research. Centre for Evaluation and Monitoring/The Sutton Trust, Durham, 2014.

(*pedagogical content knowledge*, disingkat PCK)[1]. Coe dan rekan-rekannya menemukan bukti kuat yang menunjukkan bahwa ini memengaruhi prestasi siswa. Ini juga semakin membuktikan bahwa pelatihan guru tambahan yang diterima guru-guru Quebec di bidang ini mungkin dapat menjelaskan mengapa nilai matematika Provinsi Quebec lebih tinggi dari provinsi lain.

Pengetahuan konten pedagogis merupakan tambahan keterampilan mengajar yang luar biasa bagi guru mana pun, baik itu mengajar siswa secara langsung atau membimbing siswa untuk menemukan jawaban sendiri, semuanya sangat membantu.

Apakah Saya Salah Fokus?

JIKA saya berhenti di sini, itu berarti saya salah fokus. Saya memulai dengan menyebutkan pentingnya keterampilan pemecahan masalah mandiri, pemikiran kreatif, dan lain-lain, lalu hanya melihat hasil ujian akademik tradisional. Namun, saya sama sekali tidak menyesal, karena fokus pada prestasi akademik itu penting, karena dua alasan. Pertama, buku ini membahas sistem pendidikan yang "berkinerja unggul", jadi potensi penyebab penurunan drastis nilai ujian internasional relevan, meskipun beberapa orang menganggapnya tidak penting. Kedua, kita melihat di Jepang bahwa tanpa pengetahuan mata pelajaran yang baik, pemikiran pemecahan masalah dan berpikir kritis yang lebih maju tidak dapat dikembangkan. Oleh karena itu, penggunaan berlebihan metode pengajaran yang tidak memungkinkan siswa memahami konten akademik secara efektif akan mempersempit cakupan topik berpikir kritis siswa, dan juga menurunkan kemampuan pemecahan masalah mereka.

Selain terbatasnya efektivitas metode pengajaran ini dalam mengembangkan pengetahuan dasar dan pemahaman anak-anak, apakah ada manfaat positif lainnya? Ya, memang ada manfaat lain, jadi menghapuskan metode pengajaran ini sepenuhnya juga merupakan pemborosan. "Ketika siswa sudah familiar dengan pengetahuan dasar"[2], "pembelajaran berbasis masalah" dapat memiliki dampak positif pada pengetahuan dan pemahaman yang lebih mendalam. Setelah siswa mempelajari materi dasar, "pembelajaran berbasis masalah" dapat membantu anak-anak memperdalam pemahaman melalui aplikasi. Kesalahannya adalah membiarkan anak-anak belajar konten melalui masalah sejak awal, karena hal itu juga membatasi pemahaman mereka tentang pengetahuan dasar, dan menghalangi mereka mencapai tahap penerapan dan pemecahan masalah di bidang tersebut.

Anak yang mengetahui dan memahami konten merupakan prasyarat untuk memecahkan masalah atau mengembangkan pemikiran kreatif dalam suatu bidang, tetapi hanya mengetahui dan memahami konten saja tidak cukup. Tentu saja, contoh Tiongkok dan Singapura telah menunjukkan hal ini kepada kita. Sekolah menengah di

---

1 Didaktika dan PCK memiliki banyak kesamaan, tetapi tidak sepenuhnya identik. Dalam tradisi Kontinental (yang juga merupakan sumber didaktika yang digunakan oleh Quebec), ia juga mencakup isu-isu desain kurikulum, misalnya, keuntungan relatif dari menggunakan berbagai metafora saat mengajarkan matematika. Misalnya, apakah Anda akan memberikan contoh saldo rekening bank, suhu, ketinggian di bawah permukaan laut, dll. saat memperkenalkan "bilangan negatif". Terima kasih banyak kepada Dylan Wiliam yang menunjukkan perbedaan ini.

2 Hattie (2008): 211.

negara-negara ini menggunakan metode pengajaran yang lebih tradisional, mengajar untuk ujian, dengan sedikit ruang untuk bertanya atau interpretasi alternatif. Metode pengajaran ini membuat anak-anak mengumpulkan pengetahuan penting, tetapi dalam banyak kasus, juga menyebabkan anak-anak mengira hanya ada satu jawaban yang benar. Ini tidak baik untuk dunia; setiap orang harus memiliki kemampuan berpikir kritis, tidak dapat berpikir semua isu dalam pandangan hitam-putih. Namun, di antara metode pengajaran yang kaku ini (yang pasti membatasi pemikiran kreatif anak-anak) dan metode pengajaran ekstrem lainnya (membiarkan anak-anak menemukan semuanya sendiri, tidak langsung mengajarkan apa pun kepada mereka), terdapat berbagai praktik pengajaran.

Sebagai contoh, praktik Finlandia adalah guru memimpin diskusi kelas, dan mendorong anak-anak untuk mengemukakan pendapat dan mempertanyakan pandangan satu sama lain. Di sekolah dasar Jepang, guru akan terlebih dahulu mengajukan masalah kehidupan nyata untuk menarik siswa, lalu mengajarkan pengetahuan yang perlu mereka ketahui untuk memecahkan masalah (meskipun tidak mengajarkan cara memecahkan masalah), kemudian membiarkan anak-anak berdiskusi kelompok untuk menemukan jawaban. Di Singapura, saya melihat guru mendemonstrasikan eksperimen, lalu melalui pertanyaan yang memprovokasi pemikiran, mendorong siswa (seluruh kelas bersama-sama) untuk menjelaskan apa yang terjadi dalam eksperimen tersebut. Di kelas Kanada yang saya kunjungi, saya melihat metode pengajaran yang diterapkan guru secara praktis adalah kombinasi dari berbagai cara, lebih banyak daripada yang didorong oleh kurikulum mereka. Dalam lingkungan belajar ini, pembelajaran dibangun oleh guru, di mana guru memiliki tujuan dalam benaknya tentang apa yang harus dipelajari siswa, dan memberikan siswa informasi yang cukup untuk menghadapi ketidakpastian. Terlepas dari apakah Anda menyebut cara ini pengajaran tradisional, atau pengajaran maju, bagi saya tidak ada bedanya. Meskipun ini mungkin bertentangan dengan intuisi, menjadi pemecah masalah yang mandiri tidak memerlukan pembelajaran mandiri sepenuhnya. Tetapi, sekali lagi, jika Anda tidak pernah mencoba memecahkan masalah sendiri, Anda tidak akan pernah menjadi pemecah masalah yang mandiri.

Dari semua negara yang saya kunjungi untuk buku ini, Kanada adalah tempat saya ingin menyekolahkan anak-anak saya. Meskipun sistem pendidikannya tidak sempurna, misalnya, jika saya orang tua, penekanan berlebihan mereka pada pembelajaran penemuan membuat saya khawatir, karena saya tahu beberapa orang tua Kanada juga khawatir akan hal ini; selain itu, beberapa pemerintah provinsi sedang memotong anggaran pendidikan, yang dapat menghilangkan fitur-fitur pendidikan yang sangat saya kagumi. Namun, secara keseluruhan, saya merasa sistem pendidikan Kanada adalah sistem yang seimbang dengan baik. Mereka tidak hanya mengajarkan konten akademik, tetapi juga menyediakan keterampilan dan sifat kognitif, sosial, dan moral yang lebih luas. Mereka tidak hanya memiliki ekspektasi tinggi yang sama untuk semua anak, tetapi juga memperkuat bimbingan bagi siswa dengan kesulitan belajar dan memberikan tantangan lebih bagi siswa berbakat. Dalam hal sistem sekolah, mereka menjaga keseimbangan, di satu sisi menuntut akuntabilitas sekolah, di sisi lain juga memberikan saran dan dukungan kepada sekolah untuk meningkatkan pengajaran.

17
Kesimpulan: Lima Prinsip untuk Sistem Pendidikan yang Berkinerja Tinggi dan Adil

Five Principles for High-Performing, Equitable Education Systems

Suatu malam musim panas, setelah menghadiri konferensi pendidikan di London, saya menikmati segelas kedua Pinot Grigio di bar terbuka terdekat, sambil bertukar informasi terkini tentang pendidikan Inggris dengan beberapa rekan. Saya melihat seorang pria membawa segelas bir ke area terbuka. Ia adalah teman dari teman saya, dan saat itu menjabat sebagai penasihat Menteri Pendidikan. Pria itu melambaikan tangan kepada saya dan mendekat.

"Lucy, sepertinya Anda sudah kembali dari perjalanan pendidikan Anda."

"Betul," jawab saya sambil tersenyum.

"Jadi, tiga hal apa yang harus dilakukan Inggris untuk meningkatkan sistem pendidikannya?"

Senyum saya langsung membeku. Saya baru saja kembali dari Kanada. Otak saya masih memproses apa yang saya lihat dan dengar selama perjalanan, belum mulai mengorganisir semua informasi, apalagi menerapkannya pada sistem pendidikan Inggris yang kompleks dan penuh gejolak politik (saat itu saya juga baru saja minum satu setengah gelas anggur tanpa makan). Tiba-tiba muncul seseorang yang berpengaruh menanyakan pendapat saya.

"Uhm, saya kira, kita bisa mulai dengan mengurangi jumlah lembaga pelatihan guru, memastikan kualitasnya sebaik di Finlandia," kata saya.

"Saya rasa itu tidak akan berhasil. Kami sekarang sedang gencar mendorong skema 'Sekolah Langsung' [1] (*School Direct*), dan..."

Saya merasa sedikit malu, tetapi juga senang karena pada saat itu seorang teman menginterupsi percakapan kami. Teman itu memanggil saya untuk membantu mengambil minuman, dan saya dengan senang hati pergi membantunya.

Buku ini tidak membahas pendidikan Inggris, melainkan pendidikan di Finlandia, Kanada, Singapura, Jepang, dan Shanghai. Saya sangat ingin berhenti di sini, karena, tidak ada seorang pun yang tahu persis "apa yang berhasil" dalam merancang pendidikan yang berkualitas (jika ada yang mengira dirinya tahu, itu berarti ia terlalu percaya diri). Pada tingkat sistem, sulit untuk melakukan eksperimen terkontrol. Terkadang, para pemimpin sistem pendidikan membuat keputusan yang memungkinkan evaluasi yang tepat terhadap reformasi pendidikan, tetapi kita biasanya hanya mendapatkan korelasi antara kebijakan tertentu dan hasil, serta studi kasus tentang sistem pendidikan yang

1 Catatan penerjemah: Program ini memungkinkan sekolah untuk langsung merekrut guru magang, yang memungkinkan guru magang belajar sambil melakukan. Program pelatihan selama satu tahun ini dapat dihubungkan dengan sertifikat pascasarjana atau program magister, dan dapat dihitung sebagai kredit. Setelah pelatihan selesai, guru magang seringkali tetap melayani di sekolah yang sama.

tampaknya berhasil. Namun, meskipun ada ketidakpastian ini, para politikus dan pemimpin sistem pendidikan tetap harus terus membuat keputusan pendidikan. Keputusan-keputusan ini dipengaruhi oleh keyakinan dan keinginan masyarakat, dan juga disesuaikan oleh keyakinan dan keinginan guru. Jadi, sampai batas tertentu, kita semua harus menghadapi ketidakpastian ini, dan dengan dukungan bukti yang ada, melakukan apa yang kita anggap terbaik. Oleh karena itu, meskipun saya tidak akan mencoba memberikan saran kebijakan yang spesifik untuk negara mana pun, saya juga tidak akan berhenti sampai di sini. Saya ingin berbagi dengan Anda, lima prinsip yang saya yakini mendasari sistem pendidikan yang berkinerja tinggi dan adil.

Negara-negara yang saya kunjungi berbeda dalam skala, budaya, keragaman, dan sejarah. Namun, beberapa bulan setelah saya kembali ke rumah dan mulai menulis buku ini, saya secara bertahap menyadari bahwa pendidikan mereka memiliki beberapa kesamaan mendasar[1]. Ini tidak berarti mereka semua menggunakan cara yang sama untuk mencapai tujuan—metode atau prinsip-prinsip ini diterapkan dengan cara yang berbeda di negara-negara yang berbeda, sesuai dengan konteks dan politik. Secara umum, prinsip-prinsip ini belum cukup spesifik untuk diuji secara empiris (dalam sistem budaya yang beragam, sedikit hal spesifik yang berhasil di mana-mana), tetapi jenis kebijakan yang diturunkan dari prinsip-prinsip ini memang dapat diuji. Saya telah menyertakan bukti yang ada dalam tautan catatan kaki. Tentu saja, saya percaya bahwa penerapan prinsip-prinsip ini pada tes matematika, membaca, dan sains siswa berusia lima belas tahun dapat menghasilkan nilai yang sangat baik dan hasil yang adil. Namun, manfaat pendidikan tidak hanya itu. Jadi, setelah saya berbagi kelima prinsip ini, saya akan menjawab pertanyaan yang sangat penting: apakah penerapan prinsip-prinsip ini untuk mengejar nilai PISA yang tinggi bertentangan dengan manfaat penting pendidikan lainnya? Namun pertama-tama, mari kita mulai dengan pendidikan prasekolah.

Prinsip Satu: Mempersiapkan Anak untuk Belajar Formal

ANAK-anak memiliki tingkat persiapan yang berbeda ketika mereka masuk sekolah dasar. Di Inggris, anak-anak dari keluarga berada sudah memiliki keuntungan dalam kosakata dibandingkan dengan anak-anak dari keluarga yang memiliki sedikit buku di rumah dan kurang berinteraksi[2]. Di Finlandia dan Tiongkok, rata-rata pemahaman matematika anak berusia lima tahun sudah melampaui anak berusia lima tahun di Inggris (meskipun anak-anak Finlandia dan Tiongkok belum masuk sekolah dasar)[3].

Akal sehat mungkin mengatakan kepada kita bahwa cara terbaik untuk membantu anak-anak yang kurang beruntung mengejar teman sebaya mereka, dan membantu anak-anak Inggris mengejar anak-anak Finlandia dan Tiongkok, adalah dengan memulai mengajar mereka membaca dan berhitung sedini mungkin. Ini mungkin alasan mengapa ekspektasi akademik terhadap anak-anak Inggris berusia enam

1 Tidak setiap negara yang saya kunjungi mengikuti kelima prinsip ini, tetapi setiap prinsip setidaknya dianut oleh empat sistem pendidikan unggulan.

2 Formby S. Children's early literacy practices at home and in early years settings: Second annual survey of parents and practitioners. *National Literacy Trust*, 2014.

3 Aunio P, Aubrey C, Godfrey R, et al. Children's early numeracy in England, Finland and People's Republic of China. *International Journal of Early Years in Education* 2008; 16(3):203–21.

tahun lebih tinggi daripada anak-anak Finlandia berusia enam tahun[1], dan mengapa pendidikan matematika prasekolah di Inggris lebih berorientasi akademik daripada di Korea[2] atau Jepang[3]. Amerika Serikat tampaknya juga bergabung dalam gerakan memberikan pendidikan akademik kepada anak-anak lebih awal ini. Sebuah penelitian baru-baru ini menunjukkan[4] bahwa tempat penitipan anak dan taman kanak-kanak menjadi semakin berorientasi akademik dan dipimpin oleh guru; seperempat dari guru yang disurvei menyatakan bahwa kelas taman kanak-kanak mereka tidak memiliki waktu bermain bebas.

Namun, dalam kasus ini, "akal sehat" justru bertentangan dengan para ahli perkembangan prasekolah, penelitian ekonomi dan psikologi, serta praktik sistem pendidikan unggulan. Pendidikan prasekolah sangat penting, tetapi terlalu fokus pada pengembangan keterampilan akademik tertentu dengan mengorbankan perkembangan yang lebih luas dan aktivitas yang diprakarsai anak dapat memiliki dampak negatif jangka panjang pada motivasi, perilaku sosial, kesehatan emosional, dan harga diri[5], dan juga tidak memiliki manfaat positif jangka panjang pada prestasi akademik.

Meskipun anak-anak yang memulai pembelajaran formal lebih awal terkadang berprestasi lebih baik daripada teman sebaya mereka yang memulai lebih lambat di tahun-tahun awal sekolah. Namun, perbedaan ini akan hilang di kelas-kelas atas sekolah dasar[6], dan terkadang bahkan berbalik[7]. Para peneliti mengeksplorasi perbedaan pemahaman matematika anak berusia lima tahun di Inggris, Finlandia, dan Tiongkok, dan akhirnya menyimpulkan: "Data ini juga menunjukkan bahwa, pada saat

---

1 Alexander R. *The Education of Six Year Olds in England, Denmark and Finland: An International Comparative Study*. London: Ofsted, 2003.

2 Nah KO. A comparative study of mathematics education practices in English and Korean preschools focusing on implementation of curriculum content. *KEDI Journal of Educational Policy* 2011; 8(1):81–98.

3 Whitburn J. Contrasting approaches to the acquisition of mathematical skills: Japan and England. *Oxford Review of Education* 1996; 22(4):415–34. Meskipun penelitian ini dilakukan pada tahun 1996, hasilnya masih akurat—taman kanak-kanak Jepang masih sepenuhnya mengadopsi pendidikan berbasis bermain.

4 Bassok D, Latham S, Rorem A. Is Kindergarten the new first grade? Working Paper Series, No. 20. Tersedia di: http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/20_Bassok_Is_Kindergarten_The_New_First_Grade.pdf; 2015.

5 Sylva K, Nabuco M. Research on quality in the curriculum. *International Journal of Early Childhood* 1996; 28(2):1–6.

Elkind D, Whitehurst G. Young Einsteins. Much too early: much too late. *Education Matters* 2001; 1(2): 8–21.

Dee T, Sievertsen H. The gift of time? School starting age and mental health. NBER Working Paper No. 21610, 2015. Tersedia di: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/4082/EY_Final_report_2014.pdf

Black S, Devereux P, Salvanes K. Too young to leave the nest? The effects of school starting age. *The Review of Economics and Statistics* 2011; 93(2):455–67.

6 Kavkler M, Tancig S, Magajna L, Aubrey C. Getting it right from the start? The influence of early school entry on later achievements in mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal* 2000; 8(1):75–93.

McGuinness C, Sproule L, Bojke C, Trew K, Walsh G. Impact of a play-based curriculum in the first two years of primary school: literacy and numeracy outcomes over seven years. *British Educational Research Journal* 2014; 40(5):772–95.

Schmerkotte H. Ergebnisse eines Vergleichs von Modellkindergarten und Vorklassen in Nordrhein-Westfalen. Results from a comparison of typical kindergartens and preschools in North Rhine-Westphalia. *Bildung und Erziehung* 1978; 31:401–11.

7 Marcon R. Moving up the grades; relationship between pre-school model and later school success. *Early childhood Research and Practice* 2002; 4(1):517–30.

Suggate S, Schaughency E, Reese E. Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly* 2013; 28:33–48.

pengumpulan data, metode yang digunakan dalam pendidikan prasekolah di Inggris (yaitu fokus sempit pada keterampilan angka tertentu) belum tentu merupakan metode yang paling bermanfaat untuk pengembangan keterampilan angka umum anak usia dini."[1]

Anak-anak Finlandia, Singapura, dan Shanghai baru menerima pendidikan formal pada usia tujuh tahun; anak-anak Kanada dan Jepang pada usia enam tahun. Ini berarti, sebelum usia itu, anak-anak tidak perlu menunjukkan hasil akademik konkret (misalnya membaca atau penjumlahan). Dan, terlepas dari apakah mereka siap atau tidak, guru pendidikan prasekolah tidak akan memaksa mereka untuk mencapai tingkat itu. Ketika mereka masuk sekolah dasar, sebagian besar anak telah mendapatkan waktu dan sumber daya yang diperlukan untuk mengembangkan keterampilan, sikap, pengetahuan, dan pemahaman yang dibutuhkan untuk memenuhi ekspektasi sekolah, sehingga seluruh kelas dapat maju bersama.

Namun, anak tidak selalu akan mengembangkan keterampilan dan sikap ini sendiri, sehingga memulai pendidikan akademik sebelum usia enam tahun adalah salah. Dalam jangka panjang, merencanakan program prasekolah berkualitas tinggi yang mudah diakses adalah investasi yang sangat berharga[2]. Program prasekolah yang paling efektif tampaknya adalah yang mengembangkan keterampilan kognitif sekaligus motivasi dan karakter[3]; program semacam itu mencapai keseimbangan antara perkembangan sosial dan kognitif. Selain itu, perkembangan kognitif ini dikembangkan melalui pembelajaran berbasis bermain untuk menumbuhkan keterampilan prasekolah anak.

Untuk mempersiapkan anak membaca, orang dewasa perlu membantu mereka mengembangkan kosakata dan pengetahuan dalam berbagai bidang, agar mereka dapat memahami arti kata, memahami korespondensi antara huruf dan bunyi, dan membantu mereka familiar dengan huruf melalui permainan dan lagu. Sebelum anak mulai belajar matematika formal, mereka juga perlu mempelajari dua keterampilan "pra-matematika": keterampilan hubungan (yaitu klasifikasi, perbandingan, serialisasi, korespondensi satu-satu) dan keterampilan berhitung (yaitu pemahaman dasar tentang kuantitas, berhitung, korespondensi antara berhitung dan angka, serta berhitung maju)[4]. Anak-anak Tiongkok dan Singapura berprestasi lebih baik dalam kedua aspek ini daripada anak-anak Inggris[5], dan mereka belajar di taman kanak-kanak melalui kegiatan mengajar yang menyenangkan (misalnya, mencocokkan, mengurutkan, membandingkan mainan dengan warna berbeda[6]). Guru Jepang

1 Aunio P, Aubrey C, Godfrey R, Pan Y, Liu Y. Children's early numeracy in England, Finland and People's Republic of China. *International Journal of Early Years Education* 2008; 16(3):203–21.

2 Heckman JJ. Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry* 2008; 46(3):289–324.

3 Ibid.

4 Aunio, et al. (2008).

5 Ee J, Wong K, Aunio P. Numeracy of Young Children in Singapore, Beijing Helsinki. *Early Childhood Education Journal* 2006; 33(5).
Nurturing Early Learners: A curriculum for kindergartens in Singapore. Numeracy. Tersedia dari: www.moe.gov.sg/docs/defaultsource/document/education/preschool/files/nel-edu-guide-numeracy.pdf

6 Nurturing Early Learners: A curriculum for kindergartens in Singapore. Numeracy. Tersedia dari: www.moe.gov.sg/docs/defaultsource/document/education/preschool/files/nel-edu-guide-numeracy.pdf

juga akan mengatur lingkungan dan kegiatan untuk mendorong siswa agar tertarik pada kuantitas dan matematika informal. Anak-anak Finlandia juga terpapar konsep matematika di taman kanak-kanak melalui kegiatan bermain.

Negara-negara ini semua menganggap pendidikan prasekolah sebagai waktu bagi anak-anak untuk beradaptasi dengan lingkungan sosial, dan mengembangkan keterampilan penting yang dipelajari melalui bermain, seperti regulasi diri, perencanaan, dan pengembangan bahasa. Pengembangan bahasa sangat penting bagi anak-anak imigran; mereka paling banyak mendapat manfaat dari taman kanak-kanak, tetapi kemungkinan mereka masuk taman kanak-kanak lebih rendah daripada anak-anak seusia asli[1].

Untuk menghindari frasa "mempersiapkan anak untuk belajar formal" terlalu kabur, izinkan saya mencoba merangkum usulan saya sejauh ini dalam satu kalimat:

> Sebelum usia enam tahun, manfaatkan lingkungan yang kaya dan pembelajaran berbasis bermain untuk meningkatkan keterampilan sosial dan prasekolah anak-anak, alih-alih menuntut mereka mencapai hasil akademik tertentu.

Namun, yang saya maksud dengan "mempersiapkan anak" tidak hanya itu. Setelah mereka masuk sekolah dasar, guru-guru Asia Timur akan menghabiskan banyak waktu mengajari anak-anak rutinitas sehari-hari agar mereka dapat beralih dengan lancar antar berbagai kegiatan, seperti menyerahkan tugas atau berpartisipasi dalam kegiatan kelompok. Saya juga melihat contoh yang bagus di Kanada. Setiap pagi ketika saya bersama Marilyn, siswa sekolah dasar di lapangan bermain akan berbaris begitu bel berbunyi, dan bersama-sama masuk ke kelas. Saya pernah mengajar kelas tiga di Inggris dan tahu betapa sulitnya meminta sekelompok anak berusia tujuh tahun untuk berbaris sendiri dan merapikan tas sekolah sebelum pulang, beberapa anak bahkan masih berlinang air mata. Tetapi kelas Marilyn tidak seperti itu; anak-anak itu dengan efisien menggantung jaket mereka, membuka tas sekolah, menyerahkan tugas kepada petugas pemeriksa tugas hari itu, dan dengan patuh duduk, siap untuk memulai pelajaran hari itu. Ini menghindari gejolak emosi saat pergantian pelajaran, dan menghemat waktu berharga di minggu-minggu, bulan-bulan, dan tahun-tahun berikutnya. Waktu itu dapat digunakan untuk mengejar tujuan yang ada (apakah tujuan itu memahami raja dan ratu Inggris, atau belajar mengatur diri sendiri dalam tim).

Luangkan waktu lebih awal untuk mengajari anak-anak rutinitas sehari-hari.

Untuk mempersiapkan anak-anak belajar di siang hari, empat dari lima sistem pendidikan yang saya teliti, pada jenjang sekolah dasar dan menengah pertama, memiliki istirahat sepuluh hingga lima belas menit di antara setiap pelajaran. Selama waktu istirahat ini, anak-anak dapat melepaskan energi. Anak-anak Jepang dan Tiongkok sangat tenang dan fokus di kelas, tetapi setelah istirahat, mereka berkelahi di lantai, saya harus melangkahi mereka agar tidak menginjaknya. Guru-guru mereka tampaknya mengabaikan situasi istirahat (jika guru ada di tempat). Istirahat tidak hanya berkontribusi pada perkembangan sosial mereka dan mencegah kelebihan beban kognitif, tetapi juga memberi mereka kesempatan untuk bergerak. Di Finlandia,

---

1 OECD (2015). Helping Immigrants Succeed at School – and Beyond. Tersedia dari: https://www.oecd.org/education/Helping-immigrantstudents-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf

terlepas dari cuaca, anak-anak akan beraktivitas di luar ruangan. (Beberapa orang Finlandia mengatakan kepada saya: "Tidak ada cuaca buruk, hanya pakaian yang salah.") Di Tiongkok dan Singapura, setiap pagi sebelum pelajaran dimulai, mereka akan melakukan senam pagi, bersiap untuk memulai pelajaran hari itu.

Berikan waktu istirahat sepuluh hingga lima belas menit antara setiap pelajaran kepada anak-anak dan guru.

Terakhir, di Finlandia dan Kanada, terdapat tim staf profesional multidisiplin di sekolah (namun di sekolah yang lebih kecil, staf ini belum tentu penuh waktu). Mereka akan mengadakan rapat untuk membahas semua anak (seperti di Finlandia), atau mengadakan rapat untuk membahas anak-anak mana yang membutuhkan dukungan tambahan (seperti di Kanada). Hal ini tampaknya secara efektif meningkatkan pembelajaran anak. Guru dan pembuat kebijakan yang saya wawancarai di Finlandia dan Kanada menunjukkan bahwa terkadang masalah sosial atau emosional dapat menghalangi anak-anak untuk memanfaatkan sekolah sepenuhnya, tetapi guru atau pihak sekolah tidak menggunakan hal ini sebagai alasan. Mereka akan mengambil tindakan dan menggunakan sumber daya untuk menyelesaikan masalah, berusaha semaksimal mungkin memanfaatkan keterampilan tim staf profesional tersebut.

Menyediakan staf profesional multidisiplin di sekolah untuk memenuhi kebutuhan non-akademik siswa.

Dengan fondasi yang kuat ini, anak-anak akan familiar dengan keterampilan sosial, mengembangkan keterampilan prasekolah, dan masalah dapat dideteksi sejak dini, yang akan meletakkan dasar yang kokoh untuk pendidikan dan kehidupan anak-anak di masa depan.

Prinsip Dua: Merancang Konsep Kurikulum untuk Penguasaan (serta Konteks untuk Motivasi)

BAGAIMANA mungkin George, yang berusia sepuluh tahun, tidak mengerti "pecahan" saat pelajaran sebelumnya, tiba-tiba mengerti "perkalian pecahan" sekarang? Bagaimana Anne, yang berusia tiga belas tahun, yang ketiga kalinya belajar apa itu atom di kelas karena separuh kelas belum mempelajarinya di sekolah dasar, dapat mempertahankan kecintaannya pada sains seperti saat kecil dengan cara mengajar yang berulang-ulang seperti ini? Untuk menghindari skenario di atas, salah satu alasannya adalah menetapkan urutan yang jelas tentang pengetahuan dan keterampilan yang harus dipelajari siswa di setiap tingkat kelas. Di Finlandia, Jepang, dan Singapura, situasi ini ada di tingkat nasional. Di Tiongkok dan Kanada—yang lebih beragam dan terdesentralisasi—ada di tingkat provinsi.

Tentu saja, menetapkan kurikulum tingkat nasional atau provinsi bukanlah keuntungan mutlak. Jika kualitasnya buruk (misalnya terlalu banyak konten, urutan tidak logis, terlalu banyak aturan), itu bisa merugikan pembelajaran anak dan kewarasan guru. Namun, jika dirancang dengan baik, berkualitas tinggi, dan dipadukan dengan ujian dan materi kurikulum, itu dapat memastikan bahwa semua siswa di bawah pengaruhnya terpapar pada konten penting yang memperkaya hidup mereka, dan juga dapat memastikan bahwa siswa di setiap tahap benar-benar memahami

konsep, serta meletakkan dasar yang diperlukan untuk masuk ke topik berikutnya[1]. Jadi, seperti apa kurikulum semacam itu? Saya harus mengakui, saya belum membaca kurikulum lima negara yang ditulis dalam empat bahasa yang berbeda secara detail, tetapi beberapa peneliti pendidikan telah mengamati kurikulum sistem pendidikan unggulan itu, dan menyimpulkan beberapa kesamaan. Kesamaan-kesamaan itu selaras dengan percakapan dan pengamatan saya saat mengunjungi kelas-kelas di berbagai negara[2].

Kurikulum nasional/provinsi yang baik harus:

- **Sesingkat mungkin:** Fokus pada lebih sedikit topik, tetapi lebih mendalam.
- **Tingkat tinggi:** Dengan jelas menyatakan konsep dan keterampilan yang harus dipelajari siswa, tetapi tidak mengatur konteks atau metode pengajaran.
- **Terurut:** Mengatur konsep dalam urutan yang logis, berdasarkan cara anak-anak belajar yang ditunjukkan oleh penelitian.

Prinsip-prinsip di atas, dipadukan dengan jadwal pengajaran yang diperlukan, dapat menjadi dasar kurikulum sekolah yang unggul. Namun, keuntungan menjadikannya kurikulum umum nasional atau provinsi adalah bahwa hal itu dapat membentuk hak kurikulum yang tidak bergantung pada sekolah individu[3], memastikan konsistensi, sehingga anak-anak tidak perlu khawatir meskipun pindah sekolah, dan bahkan dapat mempromosikan keadilan sistem[4].

Ini juga tidak berarti sekolah kurang otonomi, karena dua alasan. Kurikulum nasional yang dimaksud di sini bukanlah kurikulum yang diajarkan di kelas pada umumnya. Apa yang sebenarnya diajarkan sekolah harus jauh lebih luas dari apa yang diatur dalam kurikulum nasional[5]—inilah mengapa pemerintah berbagai negara harus menghindari terus-menerus menambahkan hal-hal baru ke kurikulum nasional sesuai dengan proyek baru atau tekanan dari kelompok kepentingan. Pemerintah harus menyerahkan hak penambahan materi tambahan kepada setiap sekolah (saya sering mendengar orang-orang non-pendidik mengatakan kepada saya, bahwa jika sistem pendidikan dapat menyertakan [di sini bisa diisi dengan proyek favorit Anda], seluruh sistem akan menjadi jauh lebih baik).

Kedua, selama kurikulum nasional hanya mencantumkan cakupan pengajaran secara garis besar, menetapkan konsep yang harus diajarkan tanpa mengatur konteks, sekolah tetap memiliki otonomi dalam cara mengajarkan materi tersebut. Misalnya, sekolah mungkin harus mengajarkan "perubahan keadaan" (yaitu proses di mana materi berubah dari padat menjadi cair, lalu menjadi gas, dan kembali menjadi padat, seiring dengan partikel penyusunnya mendapatkan atau kehilangan energi). Namun,

---

1 Bransford JD, Brown AL, Cocking RR. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press, 1999.

2 Dalam bagian ini, saya banyak mengutip penelitian Tim Oates (2010) dan Schmidt and Prawat (2006), dan juga merekomendasikan pembaca yang ingin memahami lebih dalam untuk membaca karya mereka.

Oates T. *Could Do Better*. Cambridge: Cambridge Assessment, 2010. Schmidt WH, Prawat RS. Curriculum coherence and national control of education: issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies* 2006; 38(6):641–58.

3 Catatan: Memiliki kurikulum nasional tidak berarti kurikulum tersebut dirancang oleh pemerintah. Itu bisa saja unit non-pemerintah nasional, intinya adalah, guru merasa unit tersebut dapat dipercaya.

4 Van de Werfhorst HG, Mijs JJ. Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: a comparative perspective. *Annual Review of Sociology* 2010; 36:407–28.

5 Terima kasih kepada Tim Oates yang telah menunjukkan perbedaan ini.

apakah sekolah memilih menggunakan contoh "es krim meleleh di hari panas", atau memasukkan bagian ini ke dalam pelajaran saat menjelaskan cara kerja pabrik baja lokal, ditentukan oleh guru berdasarkan minat anak-anak.

Di Kanada, mereka sangat terampil dalam mengadaptasi kurikulum provinsi dengan cara yang memotivasi anak-anak. Misalnya, di salah satu pelajaran matematika yang saya amati, mereka menggunakan labu sebagai bahan ajar; di salah satu pelajaran sains, mereka membiarkan anak-anak menanam kecambah sendiri menggunakan wadah yogurt. Seorang teman yang mengajar di Kanada, setelah membaca tulisan saya sebelumnya tentang "pentingnya pengetahuan mata pelajaran", menulis dengan pena merah di margin halaman: "Kecuali jika pengetahuan itu dibuat relevan dengan kehidupan siswa, mereka akan lupa setelah mendengarnya." Inilah mengapa guru harus memahami setiap siswa yang ia ajar sebagai individu. Kurikulum nasional Finlandia disesuaikan pada dua tingkatan: di tingkat otoritas lokal, guru-guru dari sekolah-sekolah yang berbeda bekerja sama merencanakan kurikulum lokal yang relevan dengan daerah; kemudian, di tingkat sekolah individu, kurikulum disesuaikan lagi agar relevan dengan siswa yang mereka ajar.

Ketika terlalu banyak menekankan ujian eksternal, otonomi ini akan hilang. Ketika terlalu banyak menekankan ujian eksternal, kebebasan menafsirkan kurikulum nasional menjadi tidak relevan, karena guru akan mengajar sesuai dengan silabus ujian atau soal-soal ujian sebelumnya. Meskipun Shanghai, Jepang, Singapura, dan Finlandia semuanya menerapkan prinsip "merancang konsep kurikulum untuk penguasaan" (Kanada memiliki terlalu banyak provinsi yang berjalan sendiri-sendiri), kemampuan guru untuk "merancang konteks untuk motivasi" bervariasi tergantung pada penekanan setiap negara pada ujian eksternal dan tingkat pelatihan yang diterima guru. Seandainya bukan karena ujian akhir akan menguji pertanyaan-pertanyaan terkait "Katak dalam Sumur", saya tidak akan mendengar cerita "Katak dalam Sumur" berulang kali di kelas-kelas Tiongkok. Semua anak harus memiliki hak untuk mempelajari konsep-konsep penting yang sama, tetapi untuk mempromosikan partisipasi dan kesenangan, konsep-konsep itu harus diajarkan dengan cara yang memotivasi anak-anak.

Prinsip Tiga: Mendukung Anak untuk Menghadapi Tantangan, Bukan Mengalah

JIKA Anda hanya mengingat satu prinsip dari buku ini, ingatlah prinsip ini. Ia berlaku untuk orang tua, guru, pemimpin sekolah, hingga pemimpin sistem pendidikan. Efeknya dapat terlihat di keluarga, kelas, sekolah, dan seluruh negara.

Dalam buku ini, saya banyak membahas masalah kecerdasan, karena pandangan kita tentang kecerdasan akan memengaruhi cara kita merancang dan mengoperasikan lingkungan pendidikan. Penelitian menunjukkan bahwa, kecuali ada disabilitas intelektual yang paling parah, kecerdasan terus berkembang selama masa kanak-kanak, dan kecepatan serta kemudahan perkembangannya sebagian bergantung pada faktor genetik, sebagian lagi pada lingkungan. Karena kemajuan teknologi terus mengurangi jumlah pekerjaan berketerampilan rendah, ini berarti mendidik setiap orang ke tingkat yang lebih tinggi dari sebelumnya tidak hanya mungkin, tetapi juga perlu.

Selain itu, prestasi anak di sekolah sangat relevan dengan tingkat kecerdasan mereka saat ini, tetapi tidak ditentukan oleh kecerdasan saat ini. Kualitas pengajaran, dukungan orang tua, dan usaha siswa juga akan memengaruhi. Jadi, meskipun pernyataan di atas tidak benar, bahkan jika gen sepenuhnya menentukan kecerdasan, keyakinan bahwa usaha dapat mengubah kecerdasan dan karenanya berusaha lebih keras, tetap dapat meningkatkan prestasi sekolah. Untungnya, kita tidak perlu mengarang kebohongan mulia semacam itu, karena fakta dan keyakinan positif itu sejalan.

Pada tingkat sistem, bagaimana negara-negara ini mendukung anak-anak untuk menerima tantangan, dan juga mendukung pandangan "kecerdasan itu lentur"? Dari lima sistem terkemuka yang saya kunjungi, empat di antaranya menetapkan standar umum untuk pendidikan sebelum usia lima belas tahun, dan mengharapkan hampir semua anak dapat mencapai standar itu. Guru dan orang tua akan mendukung anak-anak yang kurang mampu untuk mencapai standar melalui pengajaran dan bimbingan tambahan, serta dengan memiliki ekspektasi tinggi terhadap anak-anak ("Saya bisa membantumu mencapai target, tetapi Anda juga harus berusaha sendiri"), alih-alih mengalah dengan mengatakan: "Jangan khawatir, tidak semua orang pandai matematika." Lalu mengirim mereka ke sekolah yang berbeda, membagi mereka ke kelas yang berbeda, atau memberikan mereka kurikulum yang berbeda. Tentu saja, masih ada beberapa pengecualian, misalnya anak memiliki kebutuhan khusus yang lebih serius, dan orang tua juga merasa bahwa pengaturan khusus akan lebih bermanfaat bagi anak. Namun, pengecualian khusus semacam itu harus didasarkan pada diagnosis psikologis, bukan berdasarkan nilai ujian yang buruk.

Seperti yang saya temukan di Finlandia, membagi anak-anak ke sekolah yang berbeda pada usia muda akan menyebabkan ketidakadilan dan ketidaksetaraan yang lebih besar dalam sistem; distribusi nilai yang lebih luas, kesenjangan nilai tinggi-rendah yang lebih besar; dan nilai yang lebih terpengaruh oleh latar belakang keluarga (dan status imigran)[1]. Menunda pemilihan sekolah tampaknya dapat meningkatkan prestasi mereka yang berprestasi lebih rendah, tanpa merugikan mereka yang berprestasi unggul[2]. Sebagai contoh Polandia, Bank Dunia memperkirakan bahwa menunda pemilihan sekolah selama satu tahun berkontribusi pada peningkatan nilai PISA sebesar 120 poin, yang mereka sebut sebagai "peningkatan yang menakjubkan, yang hampir tidak dapat dibandingkan dengan efek yang dihasilkan oleh kebijakan

1 PISA menemukan bahwa, setelah mempertimbangkan status sosial ekonomi serta nilai membaca dan matematika, siswa imigran 44% lebih mungkin masuk sekolah kejuruan daripada non-imigran. Imigran yang kurang beruntung karena faktor sistemik masuk sekolah kejuruan dan memilih kurikulum yang kurang menantang, tidak hanya membatasi keterampilan akademik yang mungkin mereka peroleh, tetapi juga menciptakan hambatan tambahan bagi mereka untuk memasuki profesi profesional yang lebih tinggi di kemudian hari.

2 Hanushek E, Woßmann L. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries. *Economic Journal* 2006; 116:63–76.

Woessmann L. International Evidence on School Tracking: A Review. *CESifo DICE Report – Journal for Institutional Comparisons* 2009; 7(1):26–34.

Horn, D. Age of selection counts: A cross-country comparison of educational institutions. *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*; 107. Tersedia dari: http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-107.pdf; 2008.

Duru-Bellat M, Suchaut B. Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal* 2005; 4(3):181–94.

pendidikan lainnya."[1]

Tunda pemilihan sekolah berdasarkan kemampuan hingga usia lima belas atau enam belas tahun.

Tentu saja, hanya menunda pemilihan sekolah tidak selalu cukup. Anda mungkin menempatkan semua siswa di sekolah yang sama, tetapi tetap melakukan pembagian kelas berdasarkan kemampuan, mengajar kurikulum yang lebih sederhana kepada anak-anak yang kurang berprestasi, dan memiliki ekspektasi yang lebih rendah terhadap mereka. Finlandia, Kanada, Shanghai, dan Jepang tidak melakukan ini. Mereka membiarkan anak-anak belajar bersama di kelas campuran kemampuan, membiarkan mereka mencoba kurikulum dengan tingkat kesulitan yang sama hingga lulus sekolah menengah pertama. Ini adalah gabungan dari prinsip satu dan dua. Karena sebagian besar anak memiliki keterampilan prasyarat yang diperlukan sebelum menerima pendidikan akademik formal, kesenjangan kemampuan siswa tidak akan terlalu besar di awal sekolah, sehingga guru lebih mudah mengajar seluruh kelas dengan kemampuan yang berbeda. Ditambah lagi kurikulum menekankan penguasaan, mengajarkan lebih sedikit topik, ini berarti setiap orang memiliki kesempatan untuk memahami setiap isu setidaknya hingga ambang batas minimum, dan anak-anak yang cepat memahami juga memiliki kesempatan untuk menjelajahi lebih dalam.

Sebelum usia lima belas atau enam belas tahun, biarkan anak-anak belajar di kelas dengan kemampuan campuran.

Meskipun demikian, ekspektasi yang tidak membantu terhadap potensi anak masih bisa muncul secara diam-diam, dan berdampak buruk pada kesempatan anak. Misalnya, Swedia menerapkan sistem pendidikan komprehensif, dan juga menempatkan anak-anak dengan kemampuan berbeda di kelas yang sama, tetapi siswa dapat memilih jalur belajar yang dipersonalisasi terkait nilai, berdasarkan nilai target mereka[2]. Mereka yang memilih jalur "lulus" hanya perlu mengerjakan tugas yang membutuhkan pemikiran tingkat rendah. Singapura (di dalam kelas), Kanada, Finlandia, Shanghai, dan Jepang, di sisi lain, mengambil pendekatan yang berbeda. Mereka mengharapkan semua siswa belajar kurikulum yang sama (dan tujuan itu ditetapkan cukup tinggi), tetapi memberikan siswa tingkat bantuan yang berbeda. Perbedaan di kelas terletak pada seberapa banyak perhatian yang diberikan guru, atau membiarkan siswa yang berprestasi membantu siswa yang kesulitan, alih-alih mengharapkan nilai jangka panjang siswa berbeda.

Namun, perbedaan utamanya tetap pada bimbingan satu-satu tambahan, atau bimbingan kelompok kecil oleh guru. Di Finlandia dan Kanada, guru-guru berkualitas tambahan membawa siswa keluar kelas untuk waktu singkat guna bimbingan individual, atau memberikan bimbingan tambahan selama istirahat makan siang atau setelah sekolah. Di Asia Timur, guru mata pelajaran memberikan bimbingan selama istirahat dan setelah sekolah; guru juga akan berkomunikasi dengan orang tua, menyarankan orang tua untuk memberikan bantuan atau les tambahan jika diperlukan.

---

1 Jakubowski M, Patrinos HA, Porta EE, Wisniewski J. *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*. Policy Research Working Paper 5263. Human Development Network Education, 2010.

2 Carlgren I. The Swedish comprehensive school—lost in transition? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2009; 12(4):633–49.

Meskipun situasi ini tidak umum di negara-negara yang saya kunjungi (Kanada adalah pengecualian), saya merasa adil untuk mengelompokkan siswa berbakat dalam kelompok kecil dan memberikan mereka kurikulum yang lebih maju. Kelompok-kelompok ini bisa sangat fleksibel, memberikan dukungan atau tantangan yang berbeda kepada anak-anak yang berbeda berdasarkan topik tertentu, agar mereka tidak mengembangkan pola pikir tetap (yaitu, gagasan seperti "Saya siswa berbakat, saya tidak ingin mengambil risiko intelektual apa pun agar mereka tidak berpikir saya kurang cerdas secara bawaan").

Menyediakan dukungan kelompok yang fleksibel sebelum/selama/sesudah pelajaran, oleh profesional yang berkualifikasi[1].

Prinsip Empat: Memperlakukan Guru sebagai Profesional

MARI kita lihat, faktor apa yang membuat suatu profesi dianggap sebagai profesi (dokter, pengacara, akuntan), berbeda dari pekerjaan lain. Memasuki profesi ini membutuhkan setidaknya beberapa tahun pembelajaran, di mana calon dokter/pengacara/akuntan mulai membiasakan diri dengan tubuh pengetahuan yang terkait dengan profesi tersebut. Masuk ke profesi tersebut membutuhkan ujian kualifikasi yang ketat. Setelah lulus ujian, barulah mendapatkan kualifikasi, terdaftar di lembaga profesional nasional, dan menjadi anggota junior dalam profesi tersebut. Pada tahap ini, profesional junior akan mulai berpraktik, tetapi dengan tanggung jawab terbatas, dan diawasi ketat oleh profesional senior. Profesional senior akan membimbing mereka untuk maju dalam pekerjaan. Seiring dengan ditunjukkannya keterampilan, mereka secara bertahap akan mendapatkan lebih banyak tanggung jawab, dan setelah pembelajaran lebih lanjut serta lulus ujian lain, naik dalam jenjang karier, mulai bertanggung jawab melatih junior yang kurang berpengalaman. Mereka dihormati karena pengetahuan yang bersertifikat, karena setiap orang tahu bahwa kurikulum itu sulit, dan mencapai puncak jenjang karier dapat menghasilkan pendapatan yang signifikan. Oleh karena itu, profesi itu dapat memilih lulusan terbaik untuk bergabung.

Sistem pendidikan unggulan yang saya kunjungi juga mengadopsi pendekatan serupa untuk profesi guru, dan melakukan sebagian besar atau semua hal berikut: mereka memilih dengan cermat talenta yang masuk program pelatihan guru; program pelatihan guru dilakukan di lembaga-lembaga terkemuka, berlangsung setidaknya satu tahun; mereka hanya mengeluarkan sertifikat kualifikasi guru kepada mereka yang telah menyelesaikan program pelatihan guru dan magang selama jangka waktu tertentu; mereka memastikan guru mendapatkan bimbingan di tahun-tahun awal mengajar; dan setelah itu juga menjaga kerja sama erat dengan rekan-rekan berpengalaman melalui rapat perencanaan mingguan. Ini berarti mereka kemudian dapat memberikan otonomi kepada guru, memungkinkan mereka untuk terus memimpin pekerjaan mereka sendiri (dan juga mendapatkan pengembangan profesional lebih lanjut). Hal ini membuat profesi ini lebih menarik, dan juga memungkinkan program pelatihan guru untuk

1 Meskipun setiap negara yang saya kunjungi peran ini dimainkan oleh guru yang berkualifikasi, ada beberapa bukti yang menunjukkan bahwa menggunakan konselor khusus yang berpendidikan baik (belum tentu memiliki pelatihan guru formal) dapat memberikan manfaat akademik dan non-akademik. Lihat, misalnya, Cook et al (2014), The (Surprising) Efficacy of Academic and Behavioral Intervention with Disadvantaged Youth: Results from a Randomized Experiment in Chicago, NBER Working Paper No. 19862.

memilih talenta yang masuk dengan lebih cermat. Ini adalah siklus profesionalisasi, yang berarti guru memperoleh tiga hal dalam prosesnya—penguasaan, otonomi, hubungan—dan ketiga hal ini memperkuat motivasi intrinsik mereka.

Wajibkan calon guru untuk mengikuti setidaknya satu tahun program pelatihan guru yang ketat, yang harus diakreditasi oleh lembaga profesional, dan kurikulumnya mencakup pengetahuan konten pedagogis.

Pastikan guru yang baru berkualifikasi memiliki beban mengajar yang lebih ringan, dan tugaskan seorang mentor senior khusus untuk membimbing mereka, mentor tersebut juga harus memiliki beban mengajar yang lebih ringan. Dorong guru untuk merencanakan dan mengevaluasi kurikulum secara berkelompok, agar semua guru mendapatkan dukungan dalam mengajar dan saling belajar.

Metode lain adalah membiarkan siapa pun yang memenuhi standar minimum masuk ke industri ini; membiarkan lembaga mana pun menyelenggarakan program pelatihan guru, dan hanya diawasi seminimal mungkin; memberikan sertifikat kualifikasi guru kepada mereka yang memenuhi kondisi tertentu (atau bahkan tidak memerlukan sertifikasi sama sekali); dan hampir tidak ada bimbingan atau kerja sama formal dari senior. Masalah dengan model ini adalah Anda harus membatasi otonomi guru untuk memastikan standar minimum. Untuk itu, Anda harus mengontrol cara guru mengajar. Karena hal ini akan memengaruhi motivasi intrinsik, Anda mungkin mencoba meningkatkan kinerja mereka melalui ancaman atau bujukan. Hal ini akan membuat profesi itu kehilangan daya tarik, dapat menyebabkan kekurangan guru, mempersulit pemilihan talenta terbaik, dan semakin menurunkan status profesi tersebut. Siswa yang tersisa akan mulai mengalami kelebihan beban kerja dan kehilangan motivasi. Saya menggambarkan model alternatif ini sebagai kebalikan dari model ideal di atas, dapat dikatakan sebagai "siklus deprofesionalisasi". Jika ada kemiripan (baik dengan sistem yang ada maupun yang lama), itu murni kebetulan.

Dalam menggambarkan cara kerja sistem-sistem ini, uraian di atas sangat rinci. Namun, bagaimana jika sistem pendidikan Anda terjebak dalam "siklus deprofesionalisasi"? Kesempatan apa yang ada untuk mengarahkannya ke arah yang lebih profesional? Finlandia memulai dari langkah kedua—mereka menutup semua lembaga pendidikan guru, dan menyerahkan semua pelatihan guru kepada delapan universitas terkemuka. Singapura meningkatkan gaji guru (ditambah tunjangan), membuat program pelatihan guru lebih menarik, sebagai imbalan bagi lulusan untuk mengajar di sekolah. Di Kanada, profesi guru tetap sangat menarik, karena serikat pekerja terus memperjuangkan gaji dan kondisi kerja yang menguntungkan (gaji guru adalah salah satu dari sedikit faktor yang terkait dengan nilai PISA), meskipun ada beberapa perbedaan antar provinsi. Tiongkok berupaya menetapkan persyaratan kualifikasi yang ketat, dan meluncurkan kerangka jenjang karier guru, untuk meningkatkan status sosial guru.

Mewajibkan guru masa depan untuk menempuh gelar universitas dan lulus pelatihan ketat, selain berdampak positif pada status profesi guru, juga ada alasan lain yang kuat: di universitas mereka benar-benar dapat mempelajari hal-hal yang berguna bagi mereka. Saya mungkin terdengar melebih-lebihkan, tetapi seperti profesi lain, profesi ini memiliki seperangkat pengetahuan berbasis penelitian yang harus diketahui oleh semua guru, termasuk perkembangan anak, psikologi kognitif,

dan pedagogi mata pelajaran (juga dikenal sebagai pengetahuan konten pedagogis) [1]. Tidak semua pengetahuan ini diajarkan dalam program pelatihan guru awal[2], yang dapat menjelaskan mengapa pelatihan guru tidak berdampak positif pada semua peserta. Namun, ketika guru benar-benar menguasai pengetahuan ini, itu akan memiliki dampak yang jelas pada kualitas guru[3]. Menariknya, penelitian juga mendukung beberapa praktik pengajaran yang digunakan oleh beberapa sistem pendidikan unggulan (lihat BOX 6), mungkin ini tidak mengejutkan.

BOX 6:

Pasangan Metode Pengajaran yang Efektif

Sulit untuk menarik kesimpulan pasti mengenai jenis pengajaran yang saat ini diterapkan di negara mana pun, karena sampel penelitian dan wawancara semacam ini seringkali kecil dan seringkali tidak diambil secara acak. Namun, secara awal saya berpendapat bahwa beberapa praktik yang saya lihat dan baca mungkin berkontribusi pada pencapaian nilai tinggi yang berulang-ulang oleh sistem-sistem ini dalam tes internasional (meskipun ada beberapa situasi yang mungkin mengganggu). Saya mengatakan ini, bukan berdasarkan pandangan pribadi saya tentang pengajaran "yang baik", melainkan karena banyak praktik yang saya lihat menggemakan praktik-praktik yang berulang kali terbukti efektif oleh penelitian[4]. Di bawah ini saya mencantumkan beberapa praktik berbasis bukti yang relevan dengan deskripsi dalam buku ini, serta beberapa praktik yang terbukti tidak efektif (negara-negara yang dijelajahi dalam buku ini secara umum tidak mengadopsi praktik-praktik ini).

Contoh praktik berbasis bukti yang diadopsi oleh guru di sistem pendidikan unggulan:

- **Meninjau konten yang telah dipelajari sebelumnya:** Setelah mengajarkan konten selama beberapa minggu atau bulan, tinjau elemen kunci kurikulum di awal pelajaran.

1 Hill HC, Rowan B, Ball DL. Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal* 2005; 42(2):371-406.

Sadler PM, Sonnert G, Coyle HP, Cook-Smith N, Miller JL. The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal* 2013; 50(5):1020–49. Deans for Impact (2015). *The Science of Learning*, Austin, TX: Deans for Impact, tersedia di: www.deansforimpact.org/pdfs/The_Science_of_Learning.pdf

2 Pomerance L, Greenberg J, Walsh K. *Learning about learning: What Every New Teacher Needs to Know*. Washington, DC: The National Council of Teacher Quality, 2016.

3 Coe R, Aloisi C, Higgins S, Elliot Major L. *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. Durham: Centre for Evaluation and Monitoring/The Sutton Trust, 2014.

4 Saya menyimpulkan ini dari lima ulasan tentang pengajaran yang efektif/unggul: Ko J, Sammons P. *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. Reading: CfBT Education Trust, 2013.

Coe R, Aloisi C, Higgins S, Elliot Major L. *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. Durham: Centre for Evaluation and Monitoring/The Sutton Trust, 2014.

Deans for Impact (2015). *The Science of Learning*, Austin, TX: Deans for Impact. Tersedia di: www.deansforimpact.org/pdfs/The_Science_of_Learning.pdf

Pashler H, Bain PM, Bottge BA, et al. *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning*. IES Practice Guide NCER 2007-2004. Washington, DC: National Center for Education Research, 2007.

Hattie J. (2008).

- **Membangun pola dan memberikan contoh:** Jelaskan konten dengan jelas, dengan kecepatan yang stabil, membangun pola, dan memberikan contoh. Sajikan soal yang sudah ada jawabannya secara bergantian dengan soal yang siswa pecahkan sendiri.
- **Mengajukan pertanyaan mendalam:** Tanyakan kepada siswa: "Mengapa?", "Bagaimana caranya?", "Bagaimana jika...?", "Bagaimana Anda tahu?", pertanyaan-pertanyaan ini dapat membantu mereka mengklarifikasi konsep dan menghubungkan pengetahuan mereka tentang konsep kunci.
- **Memotivasi siswa:** Jika siswa percaya bahwa kerja keras dapat meningkatkan kecerdasan dan kemampuan, motivasi belajar mereka akan lebih kuat. Guru dapat mendorong keyakinan tersebut dengan memuji usaha dan pendekatan siswa (serta proses lain yang dapat dikendalikan siswa), alih-alih memuji kemampuan mereka. Ketika siswa percaya bahwa mereka termasuk dalam lingkungan akademik itu dan merasa diterima, motivasi belajar mereka akan lebih kuat, dan nilai mereka akan lebih baik.
- **Hafalan:** Ada beberapa fakta dalam setiap mata pelajaran. Menghafal fakta-fakta itu dalam memori jangka panjang dapat mengosongkan sumber daya memori kerja, dan menunjukkan situasi di mana pengetahuan dan keterampilan yang ada dapat diterapkan, sehingga mempercepat pemecahan masalah. Banyaknya dan isi fakta-fakta ini bervariasi sesuai mata pelajaran.
- **Ujian risiko rendah:** Guru dapat menjelaskan kepada siswa bahwa mengingat hal-hal tertentu memiliki efek yang lebih tahan lama daripada metode belajar lainnya. Guru dapat menggunakan kuis berisiko rendah atau tanpa risiko di kelas untuk melakukan ini, dan siswa juga dapat menggunakan tes mandiri untuk memperkuat memori.
- **Memberikan umpan balik:** Jika guru secara teratur memberikan umpan balik yang jelas dan bertujuan kepada siswa, dan umpan balik itu dapat diintegrasikan dengan pengetahuan siswa sebelumnya, hal itu dapat membantu siswa memahami, atau membantu mereka memikirkan cara untuk memahami atau membiasakan diri dengan pengetahuan atau keterampilan yang diajarkan guru.

Contoh praktik yang tidak efektif:

- Memuji kemampuan anak.
- Membiarkan siswa menemukan konsep kunci sendiri.
- Menyajikan informasi dengan gaya belajar yang disukai siswa.
- Memastikan siswa selalu aktif, daripada mendengarkan guru mengajar.

Perbedaan di antara negara-negara ini terletak pada kapan dan di mana mereka mengharuskan guru memperoleh pengetahuan tersebut dan menguasai keterampilan terkait. Finlandia sejak awal mengharuskan guru sekolah dasar memiliki gelar magister lima tahun, tetapi model ini mungkin tidak cocok untuk setiap negara, terutama negara-negara di mana kaum muda tidak ingin menginvestasikan waktu pelatihan yang lama untuk profesi yang tampaknya kurang glamor. Jepang sejak awal mengharuskan semua guru mendapatkan sertifikasi kualifikasi formal, tetapi juga terus melakukan

pelatihan informal melalui bimbingan senior dan "studi pembelajaran di kelas". Setelah itu, mereka juga mengharuskan guru memiliki pelatihan formal sebelum dapat naik jabatan menjadi kepala sekolah. Tiongkok dan Singapura lebih jauh memformalkan pelatihan, sehingga meskipun waktu pelatihan guru awal mereka lebih singkat daripada Finlandia, guru perlu mengembangkan pengetahuan dan keterampilan saat naik jenjang karier, mendapatkan sertifikasi lebih lanjut, sekaligus memikul tanggung jawab membina guru baru.

Bagi negara-negara yang terjebak dalam "siklus deprofesionalisasi", penambahan jenjang karier mungkin dapat membantu mereka keluar dari kesulitan dan menuju jalur yang menuntut pelatihan profesional lebih, tetapi guru juga akan mendapatkan lebih banyak rasa hormat.

Prinsip Lima: Menggabungkan Akuntabilitas Sekolah dengan Dukungan Sekolah (bukan Sanksi)

JIKA saya mengatakan bahwa saya tidak merasa sangat kuat terhadap prinsip ini, itu bohong. Sepanjang perjalanan saya, saya melihat cara negara-negara tersebut meningkatkan sekolah dengan cara yang sangat masuk akal, dan berkali-kali merasa terinspirasi. Namun, pada saat yang sama, saya juga merasa sedih dengan pendekatan alternatif yang digunakan negara saya untuk meningkatkan sekolah (pendekatan Inggris adalah menuntut sekolah untuk meningkatkan diri, jika tidak, tata kelola atau manajemen puncak sekolah akan diganti).

Perbedaan antara keduanya bukan terletak pada apakah sekolah harus bertanggung jawab. Setiap sistem pendidikan yang saya kunjungi menuntut sekolah untuk menyerahkan data yang dapat dibandingkan secara nasional atau provinsi kepada pemerintah daerah, baik berdasarkan penilaian guru yang lembut (Finlandia), ujian sekolah (Jepang, Shanghai, Singapura), atau ujian tingkat provinsi (Ontario dan British Columbia di Kanada). Pada tingkat internasional, keberadaan ujian eksternal yang terstandardisasi jelas terkait erat dengan hasil PISA dan keadilan hasil tersebut (meskipun itu bukan prasyarat untuk dampak positif, seperti yang ditunjukkan oleh kasus Finlandia). Singapura dan beberapa provinsi Kanada juga akan mempublikasikan nilai tingkat sekolah. Negara-negara tersebut juga memiliki bentuk pengawasan tertentu (dengan menggunakan kunjungan sekolah), meskipun frekuensi dan fokus perhatiannya berbeda. Untuk mendukung sekolah dalam meningkatkan diri, Anda perlu tahu sekolah mana yang membutuhkan dukungan, dan dukungan seperti apa yang mereka butuhkan.

Manfaatkan data tingkat sekolah atau penilaian nasional berkala untuk memantau kinerja sekolah di tingkat lokal atau nasional.

Itulah gunanya informasi—untuk mendukung sekolah. Dalam kasus-kasus ini, "akuntabilitas" berarti tanggung jawab dan kewajiban untuk menjawab, bukan menyalahkan dan menuduh. Mari kita lihat beberapa contoh. Sebelumnya telah dibahas struktur pendidikan sebagian besar provinsi Kanada. Mereka mengelompokkan beberapa sekolah menjadi sebuah "keluarga", yang dikelola oleh dewan pendidikan. Dewan pendidikan akan mempekerjakan pengawas (biasanya mantan kepala sekolah). Ketika sebuah sekolah berkinerja buruk dalam ujian tingkat provinsi, pengawas

akan mengadakan rapat dengan kepala sekolah, menanyakan apa yang terjadi, dan merencanakan program perbaikan bersama dengannya. Ia juga mungkin membantu kepala sekolah menghubungi kepala sekolah lain dalam "keluarga" itu, agar ia belajar dari sekolah lain. Kepala sekolah-kepala sekolah ini akan bertemu secara teratur untuk berbagi strategi pengelolaan sekolah.

Singapura juga mengadopsi pendekatan serupa, di mana setiap kelompok sekolah diawasi oleh seorang pengawas kelompok. Pengawas bertanggung jawab untuk membina, membimbing, dan mengawasi tim kepemimpinan sekolah untuk memastikan mereka beroperasi secara efektif, dan mendorong mereka untuk bekerja sama. Namun, di Kanada dan Singapura, sekolah-sekolah tidak mungkin salah kelola, karena sistem mereka sangat menekankan pelatihan kepemimpinan (lihat Prinsip Empat) dan perencanaan suksesi.

Manfaatkan pendidik yang telah berhasil sebelumnya, kumpulkan mereka dalam jaringan, biarkan mereka sering mengunjungi sekolah, memberikan saran, dukungan, dan membangun hubungan bagi para pemimpin sekolah saat ini.

Di Jepang, dewan pendidikan yang terdiri dari lima orang bertanggung jawab atas inspeksi sekolah. Orang-orang ini seringkali adalah mantan guru dan kepala sekolah. Tuan Hashimoto memberi tahu saya bahwa di wilayahnya, "setahun mereka datang lima kali untuk menginspeksi sekolah, mengamati pelajaran, berbicara dengan guru, dan di akhir semester mereka akan membuat ini." Ia meraih sebuah brosur dari rak di belakangnya. "Itu adalah masukan dan saran untuk sekolah." Saya mengatakan kepada Tuan Hashimoto bahwa di Inggris, inspektur hanya datang selama tiga hari, dan ia mengangkat alisnya sambil berkata: "Tiga hari tidak cukup untuk memahami sebuah sekolah!"

Menghadapi sekolah-sekolah yang berkinerja buruk, Jepang, Singapura, dan Shanghai memiliki cara lain untuk mendukung mereka, yaitu dengan sengaja menugaskan guru-guru unggul untuk mengajar di sekolah-sekolah tersebut. Di Shanghai, ini adalah bagian dari program yang lebih besar yang disebut "manajemen yang didelegasikan." Saya pernah mengunjungi sebuah sekolah di daerah yang kurang mampu di Shanghai, tetapi mereka menyediakan pendidikan holistik yang luar biasa dan menghasilkan nilai yang sangat baik. Jadi, pemerintah meminta sekolah tersebut berpasangan dengan sekolah lain yang berkinerja lebih rendah, dan memberikan dana, agar sekolah tersebut dapat mengirim beberapa guru dan seorang pemimpin senior ke sekolah yang berkinerja lebih rendah itu, untuk bekerja sama dengan guru dan pemimpin sekolah tersebut, melatih staf pengajar mereka, dan bahkan mengambil alih manajemen sekolah tersebut untuk sementara waktu, sebelum kembali ke sekolah asalnya, membiarkan staf pengajar yang mereka latih terus meningkatkan sekolah. Hal ini sangat membantu sekolah yang mendapatkan bimbingan, secara signifikan meningkatkan nilai; juga membantu guru-guru yang ditugaskan untuk membimbing, mereka mendapatkan kesempatan untuk memimpin pembinaan guru.

Memotivasi guru berprestasi dan pemimpin tingkat menengah untuk mengajar di sekolah yang kesulitan, dan memberikan bimbingan mengajar kepada staf pengajar setempat.

Beberapa negara mengadopsi logika lain dalam perbaikan sekolah, secara resmi

disebut "akuntabilitas administratif" (*administrative accountability*), tetapi lebih dikenal sebagai akuntabilitas "berisiko tinggi" (*high-stakes* accountability). Di negara-negara ini, akuntabilitas didasarkan pada "Motivasi 2.0"—pendekatan *carrot and stick*, tetapi lebih condong ke hukuman. Ketika kinerja sekolah di bawah ambang batas tertentu, mereka akan menghadapi ancaman penutupan sekolah, pengambilalihan (permanen), atau sanksi finansial. Para pemimpin sekolah khawatir kehilangan pekerjaan, bahkan jika tidak ada ancaman kehilangan pekerjaan, mereka khawatir reputasi pribadi mereka rusak. Sekolah-sekolah ini seringkali menanggung pekerjaan paling sulit, bertanggung jawab atas komunitas yang paling rentan, dan terkadang juga komunitas dengan dana paling sedikit.

Saya percaya, logika dari model ini adalah untuk memotivasi guru dan pemimpin sekolah untuk menghindari hukuman, bekerja lebih keras, atau bekerja dengan cara yang berbeda. Namun, ketika Anda berada di bawah tekanan, Anda belum tentu dapat menghasilkan solusi inovatif yang tidak Anda pikirkan sebelumnya; sebaliknya, itu dapat membunuh kreativitas. Situasi yang menekankan penilaian akan mengurangi ekspresi kreatif[1]. Sebuah laporan McKinsey yang meneliti sistem pendidikan unggulan, mengutip perkataan seorang "pemimpin sistem pendidikan Asia", ia mengatakan ini adalah alasan mengapa mereka tidak mempublikasikan data sekolah: "Mempublikasikan nilai akan membuat staf kehilangan motivasi, menyebabkan kelumpuhan… Mereka tidak lagi senang mencoba dan mempelajari hal-hal baru."[2] Jadi, meskipun Anda berusaha lebih keras, Anda hanya melakukan hal yang sama lebih banyak; jika metode itu pada awalnya tidak berhasil, melakukan lebih banyak pun tidak akan membantu.

Situasi lain adalah, Anda mungkin tidak melakukan hal yang sama lebih banyak, melainkan perilaku menjadi lebih buruk. Misalnya, pembuat kebijakan yang disebutkan sebelumnya kemudian berkata: "Mereka akan mulai fokus pada perlindungan diri, mencari cara untuk membuat nilai siswa terlihat bagus." Penelitian yang mengeksplorasi akuntabilitas berisiko tinggi di Amerika Serikat dan Inggris menemukan bahwa sistem tersebut menyebabkan guru fokus pada pemenuhan persyaratan kebijakan[3], terutama memperhatikan siswa "kritis" tertentu dan mengabaikan siswa lain[4]; langsung mengelompokkan siswa berprestasi rendah ke dalam program pendidikan khusus agar tidak dihitung dalam hasil tes[5]; dan beberapa guru bahkan melakukan kecurangan[6].

---

1 Byron K, Khazanchi S, Nazarian D. The relationship between stressors and creativity: a meta-analysis examining competing theoretical models. *Journal of Applied Psychology* 2010; 95(1):201.

2 Mourshed M, Chijioke C, Barber M. *How the World's Most Improved Systems Keep Getting Better*. New York: McKinsey & Co, 2010:70.

3 Diamond J, Spillane J. High-stakes accountability in urban elementary schools: challenging or reproducing inequality? *The Teachers College Record* 2004; 106(6):1145–76.

4 Neal D, Schanzenback DW. Left behind by design: proficiency counts and test-based accountability. *The Review of Economics and Statistics* 2010; 92(2):263–83.

5 Jacob B. Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in Chicago public schools. *Journal of Public Economics* 2005; 89(5–6):761–96.

Jennings J. Below the bubble: educational triage and the Texas accountability system. *American Educational Research Journal* 2005; 42(2):231–68.

6 Jacob BA, Levitt SD. Rotten Apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating (No. w9413). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2003.

Sistem pendidikan unggulan tahu bahwa kinerja sekolah yang buruk seringkali disebabkan oleh kurangnya pengetahuan, keahlian, atau kemampuan guru di sekolah untuk meningkatkan diri. Oleh karena itu, mereka akan mendukung guru-guru tersebut dengan segala cara yang diperlukan, menjadikan sekolah tempat yang lebih baik bagi anak-anak. Jika terjadi kasus langka di mana kepala sekolah tidak mau atau tidak termotivasi untuk berubah, barulah pihak pendidikan akan mencari cara untuk menggantinya, tetapi itu adalah contoh ekstrem, bukan strategi umum.

Saling Melengkapi

HANYA mengikuti salah satu prinsip mungkin membantu meningkatkan kinerja sistem, tetapi tanpa prinsip-prinsip lain, mungkin sulit untuk menghasilkan hasil yang signifikan. Misalnya, ketika standar minimum yang ditetapkan sekolah terlalu sulit bagi banyak anak yang baru masuk, hal itu dapat menyebabkan banyak anak tertinggal bahkan sebelum mereka mulai belajar, dan sekolah akan kesulitan membimbing mereka untuk mencapai standar. Anda mungkin berniat memperlakukan guru sebagai profesional, dan menarik guru-guru terbaik dengan pelatihan guru yang berkualitas, tetapi jika Anda mengancam mereka akan menutup sekolah jika tidak menghasilkan nilai yang baik, mereka pada akhirnya akan meninggalkan profesi ini.

Semua aspek sistem pendidikan harus saling melengkapi. Meskipun Anda memiliki kurikulum sempurna yang dirancang dengan cermat untuk penguasaan konsep, tetapi selama ada ujian berisiko tinggi yang dapat menghasilkan nilai tinggi hanya dengan hafalan, guru akan mengajar sesuai ujian, dan sedikit orang yang akan memperhatikan kurikulum yang dirancang dengan cermat itu. Lima prinsip yang disebutkan di atas saling melengkapi. Meskipun banyak daerah yang saya kunjungi menunjukkan prinsip-prinsip tersebut dengan cara yang berbeda, prinsip-prinsip itu bekerja sama dalam sistem pendidikan, menghasilkan pendidikan matematika, membaca, dan sains yang berkualitas tinggi dan adil[1].

Secara umum, yang terbaik adalah mengejar prinsip-prinsip ini dengan cara yang sesuai dengan konteks Anda, dan mengambil inspirasi dari metode yang digunakan negara lain, daripada meniru mentah-mentah. Misalnya, sekelompok sekolah dasar dan menengah di Inggris mengadopsi "Metode Penguasaan Matematika" dan mencapai hasil yang sangat baik. Program tersebut didasarkan pada metode pengajaran matematika Singapura. Perbedaan metode tersebut dengan pelajaran matematika Inggris pada umumnya adalah: mencakup lebih sedikit topik, konten lebih mendalam (Prinsip Dua); mengharapkan setiap anak mencapai tingkat tertentu sebelum melanjutkan ke topik berikutnya (Prinsip Tiga); guru juga mendapatkan kursus pelatihan profesional (Prinsip Empat); dan sekelompok sekolah saling berbagi praktik mengajar terbaik (Prinsip Lima).

Dua peneliti Inggris menggunakan uji coba terkontrol acak (paradigma metode penelitian) untuk mengukur efek metode pengajaran ini yang diterapkan selama satu tahun di delapan puluh tujuh sekolah dasar dan lima puluh sekolah menengah pertama. Hasilnya menunjukkan efek positif yang signifikan, dan mereka memperkirakan bahwa

1 Shanghai dan Singapura belum menunda usia pemilihan sekolah siswa (meskipun Shanghai sedang berusaha), sehingga sistem pendidikan mereka, meskipun berprestasi unggul, belum bisa disebut adil.

metode pengajaran tersebut dapat menghasilkan imbalan ekonomi yang signifikan (yaitu, manfaat seumur hidup yang dihasilkan dari efek tersebut akan jauh lebih besar daripada biaya program tersebut)[1].

Tapi bagaimana jika Anda tidak peduli dengan imbalan ekonomi? Bagaimana dengan aspek lain? Bagaimanapun, pendidikan bukan hanya tentang matematika. Apakah prinsip-prinsip ini bertentangan dengan hal-hal penting lainnya? Dalam bab selanjutnya, kita akan membahas apakah ada *trade-off* yang perlu dipertimbangkan antara metode-metode ini.

Prinsip Dasar Sistem Pendidikan Berkinerja Tinggi dan Adil

Prinsip		Hasil
Mempersiapkan anak untuk pembelajaran formal	➡	Anak-anak siap
Merancang konsep kurikulum untuk "penguasaan" (serta merancang konteks untuk motivasi)	➡	Anak-anak belajar
Mendukung anak untuk menerima tantangan, bukan mengalah	➡	Semua anak belajar
Menganggap guru sebagai profesional	➡	Guru memiliki keterampilan mengajar yang baik
Menggabungkan akuntabilitas sekolah dengan dukungan sekolah (bukan sanksi)	➡	Sekolah berhasil dalam menyelenggarakan pendidikan

1 Jerrim J, Vignoles A. The Causal Effect of East Asian 'Mastery' Teaching Methods on English Children's Mathematics Skills (No. 15-05). Department of Quantitative Social Science-UCL Institute of Education. London: University College London, 2015.

18
Trade-Offs?
Trade-Offs?

"Anda bisa memulai kembali kapan saja, karena yang disebut 'kegagalan' bukanlah jatuh, melainkan tidak bangkit kembali."
Mary Pickford, Aktris dan Produser Kanada

Saya belum memiliki anak, tetapi ketika melakukan perjalanan keliling dunia, saya selalu membayangkan, setelah memiliki anak, apakah saya bersedia menyekolahkan mereka ke sekolah-sekolah yang saya kunjungi, untuk mendapatkan pendidikan di sistem pendidikan unggulan tersebut?

Saya berharap anak saya memiliki kemampuan membaca yang unggul, kemampuan matematika yang kuat, seperti yang dikatakan sebagian besar orang tua Amerika dalam survei nasional baru-baru ini[1]. Saya juga berharap anak saya memiliki pemahaman yang baik tentang sains (jika anak saya tidak pandai sains, saya akan sangat malu, lagipula saya dulu guru sains), tetapi saya tidak yakin saya ingin anak saya menjadi dokter, pengacara, atau insinyur (sebuah survei global menunjukkan bahwa 38% orang tua menginginkan demikian[2]), lagipula anak itu belum lahir. Sejauh ini, pemikiran-pemikiran ini sejalan dengan lima prinsip utama di balik lima sistem pendidikan unggulan tersebut.

Saya juga berharap anak saya mendapatkan pendidikan yang lebih luas. Ia mungkin tidak mahir dalam seni atau tari (bakat dalam mata pelajaran itu mungkin terkait dengan genetik), tetapi saya berharap ia dapat sepenuh hati berkarya seni, mengekspresikan diri melalui media tersebut. Saya berharap ia pulang sekolah dengan lumpur di sekujur tubuhnya karena bermain rugbi, atau bau keringat karena pertandingan basket, dan saya tidak keberatan meskipun ia pulang terlambat. Saya juga berharap sekolah mendorongnya untuk lebih banyak memikirkan komunitas lokal, masyarakat, dan perannya di dalamnya, serta menuntutnya untuk mematuhi standar perilaku moral yang tinggi. Saya tidak ingin menyekolahkannya ke sistem pendidikan yang unggul PISA tetapi mengabaikan semua hal di atas.

Anak-anak Kanada, Finlandia, dan Jepang menghabiskan lebih sedikit waktu setiap minggu untuk pelajaran matematika, sains, dan bahasa dibandingkan rata-rata OECD, sehingga mereka memiliki cukup waktu untuk melakukan hal-hal lain. Anak-anak Shanghai dan Singapura memang menginvestasikan lebih banyak waktu untuk mata pelajaran ini dibandingkan rata-rata OECD, tetapi siswa Shanghai hanya menghabiskan enam menit lebih banyak per minggu dari siswa Amerika, dan dua

1 Zeehandelaar D, Northern AM. *What Parents Want: Education Preferences and Trade-offs: A National Survey of K-12 Parents*. Washington DC: Thomas B. Fordham Institute, 2013.

2 HSBC. The Value of Education: Learning for Life. Tersedia di: www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=The+Value+of+Education:+Learning+for+Life%E2%80%99&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=u65aV6X1E-Hc8geTho3wCA; 2015; diakses pada: 6 Juni 2016.

puluh lima menit lebih banyak dari siswa Inggris. Perbedaan itu tidak cukup untuk secara signifikan mengurangi pelajaran lain. Bahkan di sekolah menengah pertama, ketika siswa Tiongkok mempersiapkan *Gaokao*, mereka masih mengikuti pelajaran politik, bahasa Mandarin, matematika, bahasa asing, sejarah, geografi, fisika, kimia, biologi, olahraga, musik, seni, dan tata boga. Jika anak saya bisa mengikuti pelajaran tata boga, saya akan sangat senang.

Jadi, di mana *trade-off*nya? Apakah sistem pendidikan yang luar biasa ini mencapai hasil yang unggul tanpa mengorbankan kurikulum apa pun? Jika sistem pendidikan lain menerapkan prinsip-prinsip yang disebutkan di bab sebelumnya, nilai tes PISA mereka mungkin akan meningkat, tetapi apakah akan ada biaya yang harus dibayar?

Pekerjaan dan Pendidikan Kejuruan

PADA usia empat belas tahun, Anda sangat buruk dalam matematika, tidak ingin melanjutkan ke sekolah menengah umum setelah usia lima belas atau enam belas tahun, tetapi guru hanya "menjual" pilihan melanjutkan pendidikan akademik kepada Anda, sehingga Anda kurang tertarik pada pekerjaan rumah dan tidak memperhatikan pelajaran di kelas. Namun, jika ada sekolah kejuruan terkenal di dekat rumah bibi Anda, yang mengajarkan dinamika otomotif, dan itulah yang ingin Anda pelajari. Namun, syarat penerimaan sekolah itu mengharuskan nilai matematika dan bahasa Inggris mencapai batas minimum, dan juga ulasan yang baik dari guru. Dengan demikian, Anda akan belajar lebih giat.

Menyediakan pelatihan kejuruan yang berkualitas, selain memberikan alasan bagi mereka yang tidak ingin melanjutkan pendidikan akademik untuk terus belajar, jelas memiliki banyak manfaat. Anda pasti akan langsung memikirkan "prospek kerja", tetapi ada alasan yang lebih mendasar dan tidak utilitarian mengapa pemerintah harus berinvestasi dalam pendidikan kejuruan: pendidikan seharusnya menjadi hak yang dapat dinikmati oleh semua orang. Pendidikan seharusnya tidak hanya untuk masuk universitas, dan tidak boleh membuat mereka yang tidak bisa atau tidak ingin masuk universitas menjadi pengangguran. Pendidikan harus seperti pohon besar, di mana pengetahuan dasar dari batang utama berkembang menjadi berbagai cabang profesional yang berharga, mencakup berbagai profesi yang mungkin ada.

Seperti yang disebutkan sebelumnya, saya berpendapat bahwa cabang-cabang utama seharusnya baru terpisah ketika anak berusia sekitar lima belas tahun, karena dua alasan. Di abad ke-21, pekerjaan semakin menuntut karyawan memiliki kualifikasi akademik yang lebih tinggi. Meskipun pengetahuan lulusan sekolah dasar mungkin cukup bagi penebang kayu dan pekerja pabrik di abad ke-20, generasi cucu mereka membutuhkan lebih banyak keterampilan kognitif untuk melakukan pekerjaan yang belum digantikan oleh mesin, dan mereka juga berhak menikmati hasil pendidikan seperti orang lain. Kedua, memisahkan cabang-cabang yang berbeda sebelum usia lima belas tahun akan meningkatkan pengaruh latar belakang orang tua terhadap hasil ujian. Jika orang tua Anda adalah dokter, itu mungkin bermanfaat bagi Anda. Tetapi jika orang tua Anda tidak berpendidikan, tidak bekerja, atau tidak berpendidikan dan tidak bekerja, itu akan sangat membatasi pilihan masa depan Anda, menyebabkan dampak yang tidak adil. Menunggu anak-anak menyelesaikan sekolah menengah

pertama baru memilih untuk melanjutkan ke sekolah menengah umum atau sekolah kejuruan, sama sekali tidak bertentangan dengan hasil pekerjaan yang lebih baik[1].

Setelah usia lima belas tahun, Finlandia, Jepang, Shanghai, dan Singapura semuanya memiliki sekolah kejuruan terpisah yang khusus menyediakan berbagai pendidikan teknik dan kejuruan. Di Finlandia dan Singapura, pendidikan ini nantinya masih bisa berlanjut ke pendidikan tinggi, dan di kedua negara ini, beberapa anak yang memenuhi syarat untuk sekolah menengah umum memilih untuk masuk sekolah kejuruan. Dari sini terlihat bahwa persepsi masyarakat terhadap sekolah kejuruan sedang berubah. Di sebagian besar provinsi Kanada, anak-anak juga dapat masuk sekolah menengah atas yang menyediakan pendidikan akademik dan kejuruan secara bersamaan. Ini memungkinkan mereka untuk mengejar keduanya sebelum memutuskan untuk berspesialisasi setelah lulus sekolah menengah atas. Perjalanan ini memperluas ambisi saya tentang sistem pendidikan, tidak lagi hanya berfokus pada memasukkan siswa dari keluarga kurang mampu ke universitas, tetapi juga harus memastikan kita menyediakan kesempatan pendidikan yang baik bagi mereka yang memilih untuk tidak kuliah, terlepas dari latar belakang kelahiran mereka. Untungnya, sistem pendidikan yang unggul secara akademik dan menyediakan pendidikan kejuruan yang berkualitas bukanlah pilihan yang saling eksklusif; mereka tidak hanya tidak saling eksklusif, tetapi saling melengkapi.

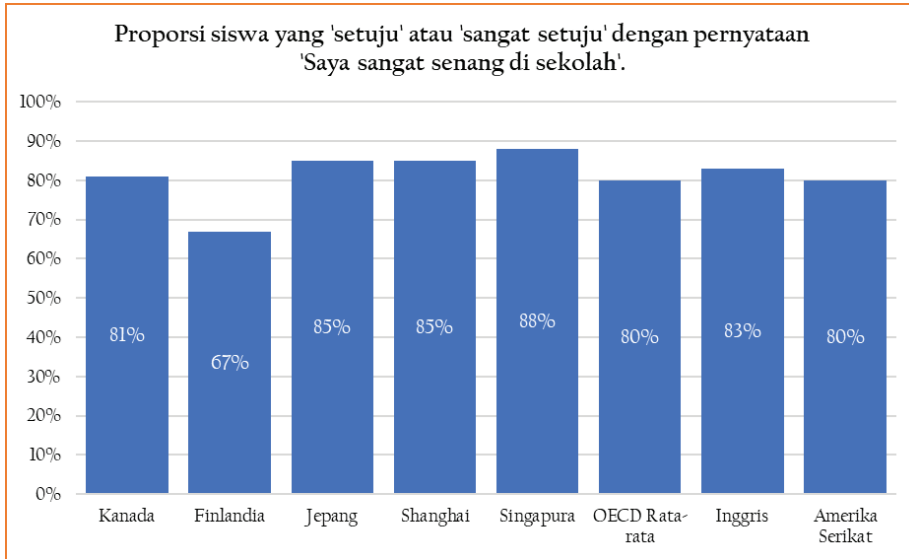
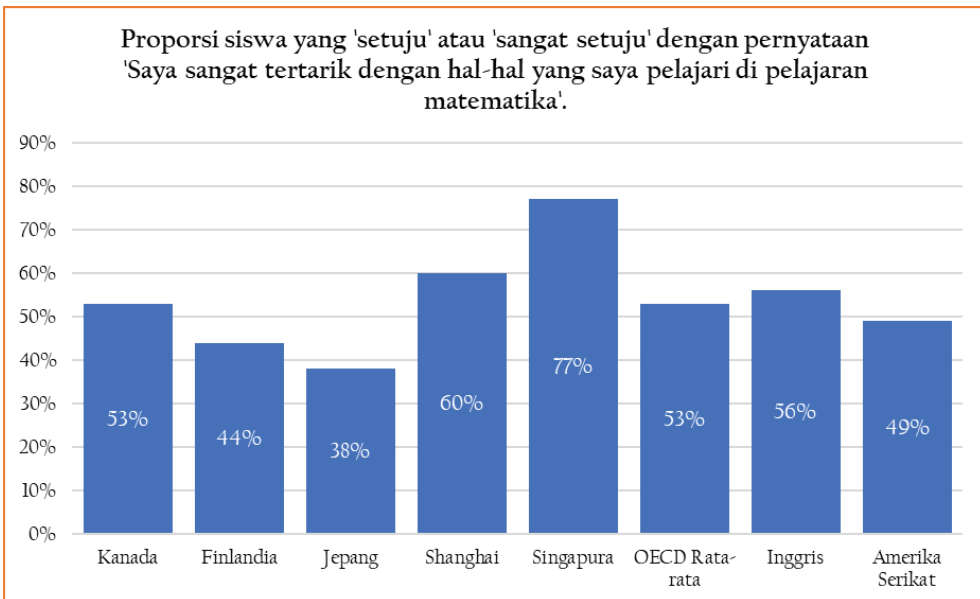
Kesenangan Belajar dan Bersekolah

NEGARA-negara Barat umumnya beranggapan bahwa siswa Asia Timur berprestasi unggul, tetapi hidup dalam penderitaan. Guru yang membosankan dan ujian yang tiada henti menghilangkan semua kesenangan belajar. Saya berharap saya telah membuktikan kepada Anda bahwa situasi sebenarnya lebih kompleks daripada persepsi tersebut. Siswa Singapura, Shanghai, dan Jepang memang menanggung tekanan besar, tetapi mereka tidak semuanya menderita. Faktanya, masih banyak dari mereka yang suka sekolah, dan minat mereka pada kurikulum sekolah juga lebih tinggi daripada siswa di Inggris atau Amerika Serikat. PISA melakukan survei kuesioner terhadap siswa yang berpartisipasi dalam ujian, dan hasilnya juga menunjukkan situasi ini. Kuesioner itu mengajukan beberapa pertanyaan menarik tentang perasaan siswa terhadap sekolah.

Anda dapat melihat bahwa siswa Shanghai, Singapura, dan Jepang sebenarnya lebih suka bersekolah daripada siswa Kanada, Finlandia, Inggris, dan Amerika Serikat (namun, Korea, meskipun merupakan negara Asia lain yang berprestasi unggul dalam tes, berada di posisi terbawah dalam grafik ini). Sistem pendidikan yang berprestasi tidak menghalangi kesenangan anak-anak bersekolah, tetapi juga tidak menjamin anak-anak menikmati bersekolah (seperti yang ditunjukkan Finlandia).

Situasi serupa juga terjadi pada motivasi intrinsik. Jumlah siswa Shanghai dan Singapura yang mengatakan "mereka tertarik pada pelajaran matematika" lebih banyak daripada negara lain yang dibahas dalam buku ini. Anda mungkin masih ingat ketika kita membahas Tiongkok, ada dua kemungkinan alasan yang diajukan: siswa-siswa itu telah menginternalisasi pentingnya pendidikan, sehingga mereka secara sukarela belajar keras, dan familiar dengan suatu topik atau mata pelajaran

1 Bol T, Van de Werfhorst HG. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review* 2013; 57(2):285–308.

dapat membuat mata pelajaran itu sendiri lebih menyenangkan. Stereotip kita tentang sistem pendidikan Asia adalah salah; sistem pendidikan Asia tidak selalu merupakan neraka ujian, kurangnya kesenangan, dan pembelajaran yang dangkal; mereka tidak semua sama.

Gambar 5: Tingkat Kebahagiaan Siswa yang Dinilai Sendiri[1]

Gambar 6: Minat Siswa terhadap Matematika yang Dinilai Sendiri[2]

1 OECD. *Ready to Learn: Students' engagement, drive and self-beliefs*. Paris: OECD, 2013.
2 Ibid.

Namun, jelas bahwa siswa di negara-negara ini menanggung tekanan besar. Orang tua yang saya temui di Singapura dan Shanghai merasa kasihan pada anak-anak mereka yang harus belajar begitu keras, dan mereka juga merasa bahwa itu adalah kelemahan yang harus diterima karena berada dalam sistem pendidikan semacam itu. Namun, saya sangat penasaran, apakah banyak anak di Shanghai dan Singapura merasa senang bersekolah karena, dibandingkan dengan les dan belajar keras setelah sekolah, sekolah masih lebih menarik (sebaliknya, anak-anak Finlandia mungkin merasa tidak begitu senang bersekolah karena mereka bisa bermain di hutan setelah sekolah). Ini adalah *trade-off* antara prestasi unggul dan hal-hal lain yang kita hargai. Saya tidak memasukkan adanya ujian penting berisiko tinggi dalam sistem pendidikan (misalnya *Gaokao* di Tiongkok atau PSLE di Singapura) ke dalam prinsip-prinsip membangun sistem pendidikan yang unggul, karena hal ini tidak umum di Finlandia dan Kanada. Namun, tekanan ujian ini tidak diragukan lagi menyebabkan orang tua meminta anak-anak mereka mengerjakan lebih banyak pekerjaan rumah dan les tambahan, yang kemudian semakin meningkatkan prestasi dan tekanan siswa. Tidak heran negara-negara Asia Timur menduduki peringkat teratas dalam tes PISA.

Bagaimana jika pemerintah negara non-Asia tertentu bersedia membiarkan anak-anak menanggung begitu banyak tekanan demi "mengalahkan Tiongkok"? Mereka memang bisa mencoba, tetapi mungkin tidak layak untuk bersusah payah demikian. Sebagian besar tekanan siswa Asia Timur berasal dari reaksi orang tua terhadap ujian-ujian besar tersebut; mereka sangat menghargai pendidikan akademik, tahu bahwa nilai ujian anak-anak akan memiliki dampak jangka panjang, dan mereka biasanya juga sangat kompetitif. Kecuali Anda dapat membuat orang tua Barat berpikir demikian, dan membiarkan mereka mengambil cuti dari pekerjaan untuk membimbing anak-anak mereka mempersiapkan ujian penting, Anda tidak mungkin dapat mengejar ketertinggalan nilai tes negara-negara ini dalam waktu singkat.

Saya memang percaya bahwa budaya dapat diubah, tetapi berfokus pada perubahan budaya sekolah, daripada mengubah nilai-nilai dan perilaku semua orang tua, mungkin lebih efektif. Perbedaan budaya mungkin membatasi kemampuan negara-negara non-Asia untuk menduduki peringkat teratas dalam tes PISA, tetapi secara pribadi saya tidak merasa ini adalah masalah. Menurut saya, pendekatan yang lebih baik adalah: fokuslah terlebih dahulu pada mengubah apa yang bisa Anda ubah, hal ini mungkin bisa membuat Anda masuk dalam lima belas besar PISA; lalu fokuslah pada meningkatkan bakat-bakat lain negara Anda yang lebih unggul dari Tiongkok.

Keterampilan Abad ke-21

SELAIN spesialisasi IT terbaru, "keterampilan abad ke-21" sudah ada jauh sebelum abad ke-21. Keterampilan ini biasanya mencakup pemecahan masalah, berpikir kritis, komunikasi, dan kreativitas, semuanya adalah keterampilan yang telah digunakan oleh nenek moyang kita selama berabad-abad. Perhatian terhadap keterampilan ini baru-baru ini kembali meningkat, karena saat ini dan di masa depan, sebagian besar pekerjaan akan lebih bergantung pada keterampilan-keterampilan ini, dan tingkat ketergantungannya lebih besar dari sebelumnya.

Saya tidak akan membahas secara mendalam bagaimana sistem pendidikan dapat mengajarkan keterampilan-keterampilan ini dengan cara terbaik; itu bukan topik bahasan buku ini. Namun, saya ingin membahas apakah metode pengajaran yang diterapkan oleh sistem pendidikan unggulan yang dibahas di bab sebelumnya bertentangan dengan pengembangan keterampilan-keterampilan ini. Apakah ada *trade-off* antara prestasi akademik yang unggul dan keterampilan abad ke-21? Beberapa orang berpendapat demikian. Mereka melihat negara-negara Asia Timur yang memiliki nilai ujian yang unggul, tetapi pemerintah negara-negara tersebut juga terus-menerus meratapi kurangnya kreativitas dan kemampuan berpikir kritis di kalangan pemuda mereka. Mereka berpendapat bahwa penyebab keberhasilan ujian di negara-negara tersebut juga merupakan penyebab dari kekhawatiran tersebut. Pernyataan-pernyataan itu, meskipun ada benarnya, saya rasa bukan gambaran lengkapnya.

Sistem yang membebani anak-anak dengan tekanan besar memiliki kesamaan, yaitu penyebab terbunuhnya kreativitas dan pemikiran kritis: budaya ujian berisiko tinggi. Dalam budaya semacam itu, beberapa ujian saja dapat memiliki dampak besar pada kesempatan pendidikan dan prospek kerja Anda di masa depan. Jawaban alternatif yang tidak ada dalam sistem penilaian hampir tidak memiliki ruang. Dalam matematika dan beberapa bidang sains, ini bukan masalah besar (saya harus setuju dengan Ronnie, memecahkan masalah dengan cara yang berbeda memang bagus, tetapi salah menjawab soal matematika bukanlah "sangat kreatif"). Namun, kurikulum bahasa, sastra, sejarah, dan politik yang diajarkan untuk ujian terstandardisasi, justru menghambat pemikiran divergen dan berpikir kritis, menyebabkan guru hanya mengajarkan jawaban yang benar. Ditambah lagi beberapa negara memiliki sikap yang berhati-hati terhadap kritik (Singapura dan Tiongkok) atau menekankan konformitas (Jepang), guru semakin tidak termotivasi untuk mendorong pemikiran kreatif anak-anak.

Ini bukan hasil yang tak terhindarkan bagi sistem yang memiliki ujian terstandardisasi. Fenomena itu hanya muncul ketika Anda membuat motivasi guru dan siswa hanya berfokus pada ujian, dengan mengorbankan pembelajaran yang lebih mendalam, luas, atau praktis. Shanghai dan Singapura sama-sama berusaha melepaskan diri dari pola pikir yang hanya menekankan ujian ini. Mereka telah menyesuaikan kurikulum untuk mendorong guru agar lebih memperhatikan cara siswa menerapkan apa yang telah mereka pelajari dan mendiskusikan ide-ide di kelas. Saat ini, Shanghai memiliki slogan: "Setiap masalah seharusnya tidak hanya memiliki satu jawaban." Singapura dan Jepang sama-sama memutuskan untuk mengurangi konten kurikulum untuk mengalokasikan waktu bagi pembelajaran semacam ini. Lebih dari sepuluh tahun yang lalu, Jepang juga memperkenalkan kurikulum lintas disiplin untuk mempromosikan pengembangan keterampilan abad ke-21.

Namun, dengan adanya ujian berisiko tinggi yang masih ada, apakah guru benar-benar akan mengikuti pedoman ini adalah kunci. Beberapa guru di Singapura dan Shanghai mengatakan kepada saya bahwa yang benar-benar perlu mereka fokuskan adalah membantu siswa mempersiapkan diri untuk ujian besar, karena itulah yang paling dipahami dan diperhatikan orang tua—dan itu juga masalah yang sedang diupayakan pemerintah kedua negara untuk diatasi. Di Jepang, penelitian terkait kurikulum "pendidikan santai" menunjukkan bahwa meskipun guru sekolah dasar

menyambut baik pendidikan ini (mungkin karena Jepang tidak memiliki ujian sekolah dasar), guru sekolah menengah pertama dan menengah atas justru berusaha meminimalkan jenis pendidikan ini.

Sekolah dasar dan menengah pertama di Finlandia sama sekali tidak memiliki ujian nasional, sehingga guru dapat mengajar dan menilai dengan cara yang mereka anggap paling sesuai dengan tuntutan kurikulum dan kebutuhan siswa. Provinsi-provinsi Kanada, di sisi lain, memberikan contoh yang seimbang dalam pelaksanaan ujian terstandardisasi: tes tingkat provinsi sesekali diadakan di jenjang sekolah dasar dan menengah pertama, tetapi ujian-ujian itu tidak memengaruhi siswa, hanya digunakan untuk menilai efektivitas pengajaran sekolah, untuk melihat di mana intervensi diperlukan dan dukungan harus diberikan; di jenjang sekolah menengah atas, nilai ujian tingkat provinsi tahunan menyumbang sekitar separuh dari nilai kelulusan setiap siswa, dan separuh lainnya adalah nilai yang diberikan oleh guru. Hal ini memungkinkan guru untuk tidak terikat pada ujian dalam pengajaran, dan juga dapat menilai keterampilan yang dikembangkan dalam jangka panjang dengan lebih cermat.

Meningkatkan, Bukan Menggantikan

SETELAH menyadari penurunan nilai PISA, Jepang menghentikan "pendidikan santai" dan kembali memperkenalkan konten kurikulum yang sebelumnya dihapus, serta mengembalikan sekolah pada hari Sabtu. Apakah ada *trade-off* antara nilai tes internasional dan keterampilan abad ke-21? Menurut saya, sepertinya ada *trade-off* kuantitas. Bagaimanapun, waktu mengajar setiap tahun ajaran terbatas, dan waktu yang digunakan untuk mempelajari dan memahami materi baru bersaing dengan waktu untuk menerapkan, berpikir kritis, dan menggunakan materi tersebut secara kreatif.

Namun, keduanya sebenarnya dapat hidup berdampingan dalam satu pelajaran, membiarkan satu cara belajar mulus berlanjut ke cara belajar lainnya, tetapi keduanya membutuhkan waktu. Menulis esai panjang untuk berargumen tentang siapa yang bertanggung jawab atas Perang Dingin, berdasarkan pemahaman menyeluruh Anda tentang peristiwa dan diskusi informasi sekunder, membutuhkan waktu lebih lama daripada mengingat fakta sejarah dan memahami esai ujian. Merancang kotak makan siang yang keren dengan menggunakan pengetahuan konduksi panas yang baru saja Anda pelajari, atau menjelaskan prinsip jendela berlapis ganda kepada teman sekelas, membutuhkan waktu lebih banyak daripada mempelajari berbagai definisi konduksi panas. Dalam contoh-contoh ini, meningkatkan waktu belajar untuk setiap topik, dan memperdalam pembelajaran melalui kreativitas atau aplikasi, dapat mengembangkan keterampilan abad ke-21.

Trade-off waktu ini memiliki dua solusi yang tampaknya cerdik. Salah satunya adalah sepenuhnya mengesampingkan kebutuhan akan pengetahuan, dan hanya berfokus pada mengajarkan keterampilan. Lagipula, jika saya ingin tahu sesuatu, saya bisa mencarinya di Google. Sayangnya, cara ini tidak berhasil, karena keterampilan seperti pemecahan masalah, berpikir kritis, dan kreativitas membutuhkan pengetahuan spesifik domain agar berguna. Jika saya bisa berpikir kritis tentang beberapa sistem

pendidikan, itu terutama karena saya tahu banyak tentang mereka. Saya tidak bisa memberikan komentar yang bijak tentang perdebatan "apakah Skotlandia harus merdeka dari Inggris", karena saya tidak cukup tahu tentang ekonomi atau Skotlandia. Pasangan saya adalah dokter, ia bisa menyelesaikan banyak masalah medis, tetapi ketika saya perlu mencari orang untuk memasarkan buku ini, saya tidak akan mencarinya terlebih dahulu, karena ia tidak tahu banyak tentang industri penerbitan atau pemasaran.

Keterampilan-keterampilan ini perlu diajarkan melalui mata pelajaran tertentu agar siswa memiliki kemampuan untuk memecahkan masalah atau berpikir kreatif tentang apa pun. Mencoba mengajarkan keterampilan berpikir tanpa dasar fakta yang kuat tidak akan mendorong penerapan atau pemecahan masalah yang dapat digeneralisasi[1]. Meskipun karakteristik pemecahan masalah[2], strategi regulasi diri[3], atau kreativitas[4] dapat diajarkan sebagai inspirasi atau strategi, jika ingin digunakan bersama dengan pengetahuan yang sudah ada, sebaiknya diajarkan oleh guru yang memiliki kesempatan untuk mempraktikkannya di bidang tersebut, alih-alih menempatkan siswa dalam situasi tertentu dan membiarkan mereka belajar sendiri. Ini tidak berarti Anda tidak dapat mengajukan pertanyaan menarik terlebih dahulu, lalu baru memperkenalkan topik (banyak sekolah dasar Jepang menggunakan metode ini), melainkan berarti siswa membutuhkan pengetahuan yang cukup untuk menyelesaikan sebagian besar masalah, sehingga bimbingan guru tentang cara memecahkannya mungkin paling membantu mereka.

Gagasan lain untuk mengatasi *trade-off* waktu adalah mengakui bahwa kita ingin anak-anak tahu dan memahami sesuatu, dan kita juga ingin mereka mampu berkreasi, berpikir kritis, dan memecahkan masalah di bidang-bidang tersebut. Dengan demikian, kita berasumsi bahwa metode efektif untuk menggabungkan keduanya adalah dengan mengajarkan konten melalui penggunaan keterampilan-keterampilan ini: misalnya, mengajar matematika melalui metode pemecahan masalah; mengajar sejarah melalui berpikir kritis. Ini adalah perubahan dalam cara penyampaian konsep akademik (transformasi kualitatif metode), dan bukan hanya perubahan dalam waktu yang dialokasikan untuk setiap konsep atau gagasan (perubahan kuantitatif waktu). Ini juga menyimpang dari cara penyampaian mata pelajaran di Singapura, Shanghai, Jepang, Finlandia, dan sebagian Kanada. Apakah mengajarkan konsep atau keterampilan dengan cara ini lebih efektif?

Dibandingkan dengan "mengajar konsep terlebih dahulu lalu menerapkan konsep", cara ini mungkin lebih hemat waktu, tetapi penghematan waktu ini ilusif, karena siswa belajar konsep dengan cara ini kurang efektif[5]. Karena memori kerja

1 Bransford JD, Brown AL, Cocking RR. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

2 Pellegrino JW, Hilton ML. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: National Academies Press, 2012.

3 Dignath C, Buettner G, Langfeldt HP. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review* 2008; 3(2):101–29.

4 Scott G, Leritz LE, Mumford MD. The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal* 2004; 16(4):361–88.

5 Kirschner PA, Sweller J, Clark RE. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational*

terbatas (ingat perumpamaan “anjing mencuri makanan dari *countertop* dapur”), sulit bagi anak-anak untuk menemukan konsep sendiri ketika mereka belum benar-benar memahami konsep terkait. Mereka perlu memahami konsep terlebih dahulu sebelum mereka dapat mengaplikasikannya. Cara terbaik untuk membuat siswa memahami konsep adalah dengan mengajarkan konsep tersebut di kelas yang distrukturkan dengan cermat oleh guru. Di kelas, guru secara bertahap membangun pengetahuan dan pemahaman siswa melalui penjelasan yang jelas, pertanyaan terbuka, dan *modeling*. Hanya setelah memahami konsep, siswa dapat berpikir kritis, menerapkan konsep untuk memecahkan masalah, dan berkreasi.

Daripada mengajar matematika melalui metode pemecahan masalah, lebih baik mengajar anak-anak bagaimana memecahkan masalah melalui matematika. Daripada mengajar sejarah melalui berpikir kritis, lebih baik mengajar anak-anak bagaimana berpikir kritis melalui sejarah. Satu-satunya *trade-off* antara mengajarkan konsep dan mengajarkan keterampilan abad ke-21 adalah berapa banyak konsep yang dapat Anda ajarkan. Pembelajaran konsep secara mendalam tidak akan menghilangkan keterampilan yang diperlukan anak, hanya akan memperkuat keterampilan tersebut, sama seperti penerapan keterampilan tersebut kemudian dapat memperkuat pemahaman anak tentang konsep.

Penutup

PADA usia dua puluh tahun, saya memutuskan untuk berkarier di bidang pendidikan karena saya tidak dapat memikirkan hal lain yang lebih penting. Sepuluh tahun kemudian, gagasan itu telah tumbuh dan matang, menjadi sesuatu yang lebih konkret—pertama melalui pengalaman saya sebagai guru, lalu melalui pengalaman saya berinteraksi dengan anak-anak dan remaja dari lima sistem pendidikan yang berbeda.

Pendidikan dapat mengembangkan talenta, menginspirasi gairah, meningkatkan mobilitas sosial, dan menyediakan kerangka kerja untuk membina siswa menjadi warga negara yang berpengetahuan luas, kreatif, dan memiliki kesadaran komunitas. Namun, ketika sistem pendidikan dirancang dengan buruk, ia juga dapat menyebabkan guru dan siswa kurang termotivasi, membatasi kesempatan hidup bagi sebagian orang, dan memperbesar ketidaksetaraan sosial yang sudah ada. Buku ini bukanlah “panduan” untuk mengembangkan sistem pendidikan yang sempurna, tetapi saya berharap, dengan mengeksplorasi metode dan kebijakan yang diterapkan oleh beberapa sistem pendidikan paling unggul di dunia, saya telah membantu semua orang untuk lebih memahami praktik-praktik apa yang dapat diterapkan dalam sistem pendidikan Anda. Agar Anda tidak meratapi bahwa semua ini berhubungan dengan budaya, ingatlah hal ini: guru Finlandia tidak selalu percaya bahwa mereka dapat mengajar semua anak hingga tingkat akademik yang lebih tinggi; budaya “sistem lama” membutuhkan waktu lama untuk menghilang; orang tua Jepang tidak selalu menganggap pendidikan itu penting; ketika Jepang pertama kali menerapkan wajib belajar, sulit sekali untuk menyekolahkan semua anak; lulusan universitas Singapura tidak selalu merasa mengajar adalah profesi yang menarik; pada tahun 1980-an, karena kekurangan guru,

Psychologist 2006; 41(2):75–86.

mereka terpaksa merekrut guru dari luar negeri. Menyalahkan hasil ujian yang patut dicontoh dari negara-negara ini pada budaya mereka, dan oleh karena itu merasa model mereka tidak patut ditiru, adalah kesalahan serius. Budaya dapat diubah, dan sekolah serta sistem pendidikan memiliki kemampuan untuk mengubah situasi ini.

Epilog

Jika akal sehat dapat dipercaya, negara-negara demokratis seharusnya dapat menyediakan pendidikan yang lebih baik daripada negara-negara non-demokratis. Penalaran logis ini bekerja sebagai berikut: pemilih peduli terhadap kualitas pendidikan di negaranya, politisi di negara demokratis peduli terhadap suara, oleh karena itu politisi seharusnya mengejar hal-hal yang dapat meningkatkan pendidikan—setidaknya ketika informasi menunjukkan reformasi apa yang paling menjanjikan, mereka seharusnya bertindak demikian.

Namun, *The Washington Post* melaporkan bahwa sebuah studi terbaru yang meneliti data dari seratus negara menemukan bahwa, dibandingkan dengan negara-negara yang tidak perlu mengakomodasi pemilih, pendidikan di negara-negara demokratis tidak lebih baik [[1]]. Mereka mengemukakan alasan sederhana untuk hasil penelitian yang mengejutkan ini: sulit bagi pemilih untuk meminta pertanggungjawaban politisi atas kebijakan pendidikan. Agar politisi dapat dimintai pertanggungjawaban, pemilih harus mampu melacak bahwa hasil yang mereka pedulikan disebabkan oleh kebijakan yang konkret. Pemilih umum hampir tidak familiar dengan rincian reformasi pendidikan yang seharusnya 'meningkatkan kualitas', dan juga tidak dapat mengevaluasi efektivitas reformasi tersebut.

Oleh karena itu, bertentangan dengan akal sehat umum, mengambil tindakan yang mempromosikan pendidikan berkualitas sebenarnya tidak sesuai dengan kepentingan politisi di negara demokratis. Mengambil tindakan yang 'terlihat' bermanfaat bagi pendidikan berkualitaslah yang sesuai dengan kepentingan politisi. Jika politisi terlihat sedang melakukan sesuatu yang berarti, sebenarnya mereka tidak terlalu peduli apakah hal itu berhasil di tempat lain atau pada waktu lain, karena pemilih juga tidak tahu perbedaannya.

Hal ini menyebabkan politisi mengejar topik-topik populer yang tidak relevan, bahkan lebih parah lagi, mengejar kebijakan-kebijakan yang justru kontraproduktif. Setelah membaca buku ini, dan memahami 'efek negatif pemilihan sekolah lebih awal pada anak-anak' serta penelitian dan alasan terkaitnya, Anda seharusnya dapat memahami mengapa niat pemerintah Inggris untuk memperluas praktik pemilihan sekolah pada usia sebelas tahun sangat mengkhawatirkan saya. Pemerintah mengumumkan rencana ini atas nama 'mendorong mobilitas sosial', meskipun penelitian telah menunjukkan dengan jelas bahwa kebijakan semacam itu justru kontraproduktif. Tidak cukup banyak pemilih yang memahami penelitian ini. Untungnya, kegagalan partai yang berkuasa dalam pemilihan umum membuat rencana ini tidak berlanjut.

Inilah juga yang menjadi alasan saya menulis buku ini. Politisi di negara demokratis akan terus melakukan hal-hal yang mereka rasa dapat menarik hati pemilih. Kita tidak bisa hanya berdoa dalam diam, mengharapkan hanya politisi yang memiliki

1 Dahlum S, dan Knutsen CH. Democracies are no better at educating students than autocracies. This is why. *Washington Post* 2017. Diakses 12 Juni dari https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2017/06/13/democracies-are-no-better-at-educating-than-autocracies-this-is-why/?utm_term=.974fdd0f7410.

keberanian/keyakinan/kenaifan politik yang cukup untuk tidak bertindak demikian yang akan memimpin kebijakan pendidikan. Kita perlu memastikan bahwa tindakan-tindakan yang menarik hati pemilih adalah tindakan-tindakan yang paling mungkin meningkatkan kualitas pendidikan. Kita perlu mencegah diri kita dan anak-anak kita terluka oleh reformasi pendidikan yang populis. Untuk itu, kita harus memastikan cukup banyak orang yang peduli pendidikan memahami, merenungkan, dan berpartisipasi dalam penelitian pendidikan serta debat kebijakan pendidikan.

Berdasarkan alasan yang begitu penting ini, para peneliti yang meneliti reformasi dan praktik yang efektif harus memungkinkan masyarakat luas untuk membaca dan memahami hasil penelitian mereka. Saya akan terus melakukan upaya yang sama. Jadi, jika buku ini membuat Anda lebih memahami metode pendidikan, atau membuat Anda lebih mungkin untuk mempertanyakan status quo pendidikan di daerah Anda, mohon bagikan dengan rekan kerja, orang tua, atau teman. Mari kita melangkah maju menuju ideal di mana 'politisi tidak perlu memilih antara mengejar popularitas dan reformasi pendidikan yang masuk akal'.

Daftar Istilah

Motivasi otonom : Seseorang sepenuhnya mengidentifikasi suatu perilaku, dan melakukannya atas dasar kehendak serta pilihannya sendiri.

Diferensiasi : Guru mengubah perilaku pengajaran mereka untuk mengakomodasi kebutuhan siswa yang berbeda.

Kesetaraan : Dalam buku ini mengacu pada distribusi nilai siswa/sekolah yang sangat sempit.

Keadilan : Dalam buku ini mengacu pada tingkat pengaruh latar belakang keluarga terhadap nilai siswa. Keadilan sejati berarti nilai siswa sama sekali tidak terkait dengan latar belakang keluarga mereka.

Motivasi eksternal (terkontrol): Seseorang merasa terpaksa atau terdorong untuk melakukan suatu perilaku di bawah tekanan dan kewajiban.

Motivasi ekstrinsik: Motivasi yang berasal dari sumber eksternal, misalnya mengejar penghargaan atau menghindari hukuman.

Pola pikir tetap : Kepercayaan bahwa seseorang hanya memiliki kemampuan/kecerdasan/keteram**pilan tertentu, dan tidak dapat mengubahnya.**

Gaman : Kanji Jepang adalah "我慢", yang berarti menahan hal-hal yang tampaknya tidak tertahankan dengan kesabaran dan martabat.

Pola pikir berkembang: Kepercayaan bahwa seseorang dapat meningkatkan kemampuan atau tingkat kecerdasan melalui usaha dan pelatihan.

Guanxi : Bahasa Tionghoa, mengacu pada jaringan hubungan interpersonal timbal balik yang saling menguntungkan bagi kehidupan pribadi atau profesional seseorang.

Han : Kanji Jepang adalah "班", mengacu pada kelompok kecil siswa yang dibagi di sekolah.

Hukou : Catatan pendaftaran rumah tangga Tiongkok. Ini memengaruhi layanan publik yang berhak dinikmati seseorang di tempat lain di dalam negeri.

Motivasi intrinsik : Mengambil tindakan karena tindakan itu sendiri menarik atau menyenangkan.

Juku : Kanji Jepang adalah "塾", sekolah bimbingan belajar swasta di luar pendidikan formal.

Studi pelajaran : Praktik pengembangan profesional di mana sekelompok guru bersama-sama merencanakan pelajaran, mengamati efek pembelajaran siswa di kelas, dan mendiskusikan kemungkinan perubahan berdasarkan hasilnya.

Pedagogi : Metode dan praktik pengajaran (terkait dengan mengajar).

Pemecahan masalah: (Menurut definisi OECD) Melibatkan pemrosesan kognitif untuk memahami dan memecahkan masalah yang solusinya tidak langsung terlihat.

Keterkaitan : Tingkat keharmonisan seseorang dalam berinteraksi dengan orang lain.

Siswa "tangguh" : (Menurut definisi OECD) Berasal dari seperempat terbawah status sosial ekonomi di negaranya, tetapi di antara semua negara dengan latar belakang sosial ekonomi serupa, nilainya berada di seperempat teratas.

Pembagian kelas berdasarkan mata pelajaran: Memisahkan siswa ke kelas yang berbeda untuk mata pelajaran yang berbeda berdasarkan nilai ujian atau kemampuan yang dinilai.

Modal sosial : Kekuatan hubungan interpersonal seseorang, dan nilai yang dihasilkan dari hubungan-hubungan tersebut.

Latar belakang sosial ekonomi: Status sosial dan ekonomi sebuah keluarga dibandingkan dengan keluarga lain, yang ditentukan oleh pendapatan, pendidikan, dan pekerjaan. Indikator pengukuran ini mengacu pada Indeks Status Sosial, Budaya, dan Ekonomi PISA.

Memori kerja : Struktur kognitif yang memproses informasi (di sini memproses hal-hal yang disadari secara sadar). Kapasitasnya terbatas.

Yutori-kyōiku : Kanji Jepang adalah "ゆとり教育". Cara pemerintah membuat pendidikan sekolah menjadi lebih longgar karena khawatir anak-anak terlalu tertekan.

Ucapan Terima Kasih

Tanpa cinta dan dukungan dari kedua orang tua saya, Jill dan Dominic Crehan, saya tidak akan memiliki keberanian untuk berkeliling dunia dan menginap di rumah orang asing; juga tidak akan memiliki kepercayaan diri untuk menulis buku ini. Kepada mereka dan anggota keluarga lainnya, saya sangat berterima kasih, tidak ada balasan yang cukup.

Para guru yang mengizinkan saya menginap dengan cepat menjadi teman saya. Para pendidik yang berpikiran terbuka ini adalah kontributor terbesar bagi perjalanan ini dan buku ini. Salah satu dari mereka, sejak awal, hanya berkomunikasi dengan saya melalui satu panggilan Skype, namun ia berani menerima saya, menyambut saya di rumahnya, sekolahnya, dan kelas Zumba-nya. Kepada Kristiina, terima kasih telah memungkinkan perjalanan ini dimulai.

Guru-guru dan siswa-siswa lain dengan murah hati meluangkan waktu mereka dan menyambut saya dengan hangat. Dua kali mereka bahkan mengantar saya ke rumah sakit. Orang-orang ini termasuk Sini, Maarit, Heli, Emma, Ilpo, Marilyn, Loree, Eric, Deirdre, Nadine, Trevor, Jacob, Shaun, Heidi, Anne, Berinder, Bulpreet, Monica, David, Alan, Marcus, Glynis, Isao, Anna, Aya, Ellie, Sayaka, Ricky, Sunny, Wendy, Michelle, Jenny, Angela, Rony, Raye, Nancy. Anda semua dipersilakan kapan saja mengunjungi Bath, Inggris, dan menginap bersama kami!

Setelah gagasan menulis buku ini muncul, takdir pun turut campur, mempertemukan saya dengan beberapa individu luar biasa yang membantu mewujudkan impian saya. Mereka berasal dari tim Unbound, termasuk Georgia Odd, Jimmy Leach, Mathew Clayton, Isobel Kieran, DeAndra Lupu, Craig Adams, Lauren Fulbright, Amy Winchester. Mereka telah mencurahkan upaya luar biasa dan kreativitas untuk penerbitan buku ini, pekerjaan keras yang hampir tidak ada hubungannya dengan penulis. Saya ingin secara khusus mengucapkan terima kasih atas bimbingan dan kesabaran mereka kepada saya sebagai penulis pemula. Selain itu, buku ini tidak akan mungkin diterbitkan tanpa dukungan finansial awal dari sekelompok sponsor yang baik hati sebelum penulisan buku ini. Terima kasih banyak kepada Anda semua.

Gagasan buku ini telah melalui banyak perbaikan, dan akhirnya, dengan bantuan kerabat dan teman, mencapai bentuk akhirnya. Terima kasih kepada kerabat dan teman berikut yang telah membaca seluruh buku ini: Mark O'Brien, Tessa Roberts, Dom Weinberg, Kiran Gill, Harry Fletcher-Wood, Andrew Sabisky, dan kedua orang tua saya. Saya juga merasa terhormat dapat meminta Sir Michael Barber, Profesor Dylan Wiliam, dan Sir Clive Woodward untuk membaca buku ini dan memberikan rekomendasi serta dukungan yang kuat.

Ada satu orang yang secara khusus mencurahkan banyak waktu dan pemikiran, membantu saya mengembangkan ide-ide. Selama setahun terakhir, Tim Oates telah menjadi mentor hidup saya, memberikan nasihat berharga dan dukungan publik. Cambridge Assessment, yang ia pimpin, juga dengan antusias mensponsori tiket

pesawat saya ke Shanghai. Ia memberi saya kepercayaan diri, meyakinkan saya bahwa ada orang yang akan menganggap serius ide-ide saya.

Akhir kata, saya ingin mengucapkan terima kasih kepada tunangan saya, Mark, atas dukungan emosionalnya yang tak tergoyahkan sepanjang proses penulisan yang penuh pasang surut ini. Mampu berbagi kebahagiaan ini dengannya, membuat momen kebahagiaan ini berlipat ganda.

Daftar Indeks

D

E

H

I

J

K